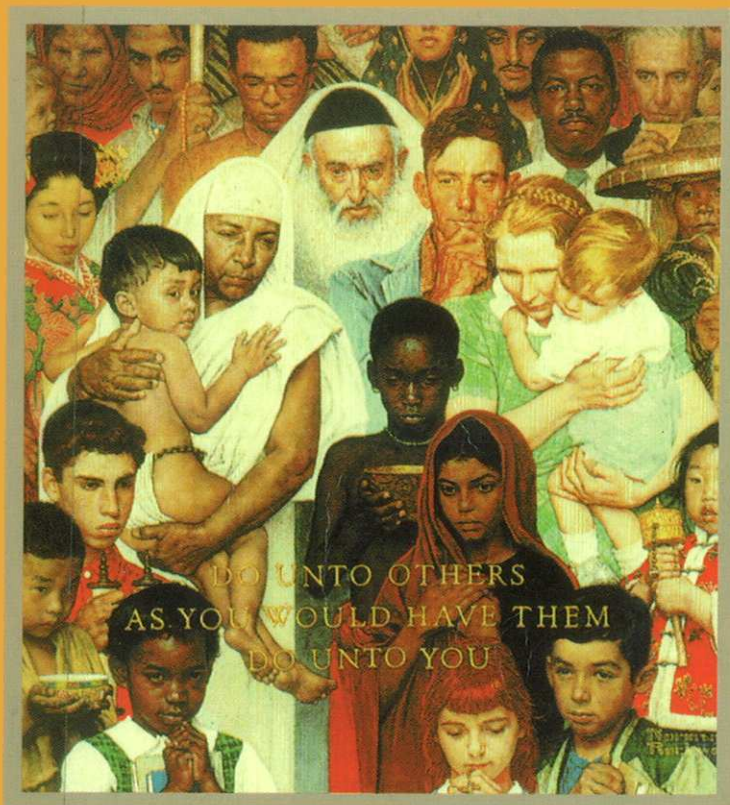


**Luís Souta**



# **Multiculturalidade & Educação**



**LUÍS SOUTA**

**MULTICULTURALIDADE & EDUCAÇÃO**

Prefácio de Raúl Iturra

**Profedições**

## FICHA TÉCNICA

*TÍTULO:*  
**MULTICULTURALIDADE & EDUCAÇÃO**

*AUTOR:*  
**LUÍS SOUTA**

*CAPA:*  
**NORMAN ROCKWELL, GOLDEN RULE** (1961).  
The Norman Rockwell Museum at Stockbridge, MA, USA.  
Reprodução autorizada pelo Norman Rockwell Family Trust  
Copyright © 1961 the Norman Rockwell Family Trust  
Reservados os direitos para língua portuguesa.

*PREFÁCIO:*  
**RAÚL ITURRA**

*REVISÃO:*  
**ANA LAURA M. VALADARES ARAÚJO**

*COMPOSIÇÃO ELECTRÓNICA:*  
**SECTOR GRÁFICO DA PROFEDIÇÕES, Lda**

*EDIÇÃO:*  
**PROFEDIÇÕES/ a Página**  
Rua D. Manuel II, 51 C, 2º (sala 25) - 4050 Porto

*IMPRESSÃO E ACABAMENTO:*  
**RAÍNHO & NEVES, Lda.**

*DATA DE IMPRESSÃO:*  
**Julho de 1997**

*TIRAGEM:*  
**1500 exemplares**

Depósito Legal nº 113566/97

ISBN: 972-96620-4-5

**Apoio do CIOE-ESE de Setúbal**

**© - Profedições, Lda., 1997**

Para os meus pais,  
porto seguro nas tempestades da vida.

## **Agradecimentos**

A John Naysmith e a Emiltina Matos pelos seus contributos em versões anteriores de dois textos aqui incluídos.

Aos meus colegas Albertina Palma, Regina Marques e Fernando Almeida que me acompanharam na fundação e consolidação do CIOE.

Às colegas da Escola Primária da Quinta da Princesa, com quem partilhei experiências, entusiasmos e frustrações profissionais nos vários anos do Projecto *Várias Culturas, Uma Escola*: Amélia Araújo, Ana Bela Silva, Antónia Cunha, Carmina Moura, Emília Almeida, Emília Saraiva, Fátima Pereira, Georgina Sampainho, Hermínia Correia, Judith Brito, Lurdes Mano e Natividade Brigas. Agradecimentos extensivos a outros intervenientes no projecto, em particular à Georgette Gonsalves, pelo seu dinamismo e estímulo e à M<sup>a</sup> do Carmo Vieira da Silva, pela sua organização e eficiência.

Ao meu grande amigo José Catarino Soares, companheiro de longa data em projectos comuns, cujas estimulantes conversas nos empurram para acções inesperadas e gratificantes.

A Vivian Johnson pela sua amizade, orientação e apoio bibliográfico actualizado. Ao amigo Don Davies pelos permanentes desafios no lançamento de projectos de investigação e intervenção.

A José Paulo Serralheiro, meu amável amigo e editor, que através do jornal que tão bem dirige me possibilitou entrar nesta “aventura” da escrita regular e com data de entrega.

Aos meus queridos amigos António Mendes Lopes, Ana Laura e Graça Miller pela enorme disponibilidade que sempre manifestaram e pronta ajuda.

E a todos aqueles que me acompanharam, de forma mais ou menos directa, ao longo destes dez anos, nestes novos caminhos da multiculturalidade, o meu muito obrigado pela prestimosa colaboração, encorajamento e incentivo.

## ÍNDICE

### **Prefácio**

Tu me entendes porque me percebes

### **Emergência de Sociedades Multiculturais**

- I - As sociedades multiculturais e os novos desafios tecnológicos
- II - A Europa multicultural
- III - A crescente diversidade étnica em Portugal
- IV - Imperativo demográfico
- V - Literacia multicultural

### **Políticas Multiculturais**

- VI - Multiculturalidade e Reforma Educativa
- VII - Génese da educação multicultural em Portugal
- VIII - Educação multicultural e os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- IX - Os números do insucesso

### **Estratégias Multiculturais**

- X - Colaboração escola-famílias em contextos multiculturais
- XI - Educação multicultural e colaboração escola-famílias no pré-escolar
- XII - Educação multicultural e a formação de educadores de infância
- XIII - Antropologia da multiculturalidade

### **Racismo e Exclusão**

- XIV - Racismo: o eterno retorno?
- XV - Que fazer com esta legislação?
- XVI - Tolerância adiada
- XVII - Ciganos: os eternos excluídos

### **Projectos Multiculturais**

XVIII - Projecto “Várias Culturas, Uma Escola”

XIX - Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação

### **Recursos Multiculturais**

XX - Multiculturalidade no adagiário popular

As minorias étnico-culturais

Os estrangeiros

XXI - Bibliografia

Multiculturalidade e educação

Minorias étnicas

Africanos

Cabo-Verdianos

Guineenses

São Tomenses

Ciganos

Indianos

Macaenses

Bases de Dados

Sondagens

XXII - Legislação

XXIII - Organizações multiculturais

Nacionais

Internacionais



# **PREFÁCIO**

**Raúl Iturra**

«Imigrantes: os mal-amados»

*Visão*, 24/2/94, p. 20.

## **TU ME ENTENDES PORQUE ME PERCEBES**

### **1. A questão**

Até ao começo do século, que agora está para acabar, o mundo estava dividido em dois: 'nós' e 'eles'. 'Nós', os do povo que contempla todo o resto da humanidade; 'eles', toda a humanidade que não é 'nós'. E 'nós' somos os que entendemos a cada membro individual do grupo, o seu lugar social, a sua hierarquia, a sua capacidade, os seus signos, as suas metáforas; enfim, as suas brincadeiras e dramas, a sua roupa, cores e penteado. Porque a memória social andou connosco durante séculos e foi comentada, destroçada, manipulada, desfeita, reorganizada e construída outra vez, na dinâmica histórico-cultural que fez os povos. Essa memória social que define quem é quem, o que faz, o que deve fazer, o seu comportamento esperado conforme o seu sítio sócio-económico. Um sítio ou lugar que a genealogia e a conjuntura definem. Nos começos do século XX, britânicos, alemães, portugueses, outros, andavam a medir crâneos, comprimento dos braços, circulação das pessoas, força de trabalho, gravidez, dos povos ditos em extinção: todos os povos que eram 'eles' e que ficavam de fora de 'nós'. Para guardar uma memória histórica de como o mundo tinha sido, tinha evoluído, tinha primariamente pensado: África étnica, América Latina camponesa e aborígine, Melanésia autóctone, Índia singular, China secreta, as colónias podiam acabar e a origem do mundo não mítico, ficar perdida apenas nos museus. No entanto, uma explosão acontece e, livres da disciplina comandada a partir da Europa, os grupos 'eles' aparecem no meio do grupo 'nós' e começam a semear a confusão do entendimento das memórias, dos mitos, dos ritos, da disciplina. Porque a um continente autóctone e individualista, baseado na opção e no lucro, entram continentes clânicos, de grupos unidos por deveres sagrados, ancestrais, de pessoas que só existem se sabem identificar a sua pertença e relação totémica, povos massivos na sua afectividade e na sua relação genealógica. Bem que a Europa tem o contrato livre – denominado livre – , para manipular as genealogias e as hierarquias, os

grupos étnicos não europeus possuem uma identidade mitológica e ritual, profundamente enraizada na comunicação e na solidariedade dos que entre eles se identificam como totemicamente unidos. Os dois grupos a coexistir dentro do mesmo território, a antiga metrópole, olham um para o outro com um certo ar de distância e desconfiança. Até porque 'eles' aparecem dentro de 'nós', em trabalhos que os classificam de pobres e desempregados: quer dizer, produtores do lucro de 'nós', que agora 'eles', colônia transferida do seu continente rapinado por 'nós', produzem no meio da sua própria disciplina.

## **2. A política**

Disciplina que 'nós' não conhecemos nem somos capazes de entender. Porque fomos, durante séculos, criados na ideia técnica do domínio, da verdade divina, da sucessão de épocas registadas por escrito, da história individual de cada membro individual, registada em arquivos guardados ainda cuidadosamente, donde os momentos reprodutivos mais importantes ficam de testemunho do povo. Que nem sempre foi igual para todos, isso sabemos e aceitamos: passámos do Zé do Duque ao Zé Povinho artesão; da Maria do Zé do Duque à Maria doméstica. O zig-zag da construção da nossa sociedade é entendida e aceite por 'nós'. 'Eles', são animistas, pretos, preguiçosos, manipulam a droga, vagueiam pelas ruas. E o Estado não sabe como governar a Colónia que lhe apareceu na Metrópole. Sem reparar que 'eles' não são congénitos e eternos, bem como – da mesma forma que 'nós' –, vão entendendo a História da memória social, a sintaxe da comunicação, os signos da lembrança, e partem o que é ser de 'nós' enquanto mantêm o que de 'eles', para 'eles', onde ninguém tem direito a entrar. Porque a larga minoria de grupos diferenciados, pela necessidade de relativizar o etnocentrismo na coexistência multicultural, acabam por ser 'nós' na segunda geração, queira o governo ou não: o entendimento dá-se na interacção de seres humanos. 'Eles' e 'nós' - , que ficam unidos pela necessidade de se habilitar por meio da educação, para conseguir um trabalho que seja interessante para eles e para a sociedade multicultural que 'nós' passámos a ser. É o que o autor deste livro estuda e analisa; vão dentro do pensamento cultural não europeu e entendem como ambas as raízes passam a ser, lentamente, uma: a da sociedade elitista que vê, na variação dos ciclos de vida, o entrosamento do entendimento com que uns percebem dos outros, sem curiosidade, mas com o desenvolvimento do hábito compartilhado. Uma sociedade virada às avessas, como acontece entre grupos similares. Porém, camponeses da Metrópole, totémicos genealogicamente como as etnias, hoje de indivíduos que procuram o lucro. Ou de indivíduos que foram criados entre 'eles' e guardam essa memória melhor do que 'nós'. Como aquele professor que me disse um dia: «A sua filha tem que ter aulas de gramática inglesa para entender o nosso pensamento»; e eu respondo: «O senhor, onde foi que nasceu e viveu e aprendeu a falar?» E, com orgulho, responde: «Na

América Latina até aos 8 anos.» E eu acrescento: «E a criança da qual me fala, na Inglaterra desde os 0 anos até hoje.» E ele diz: «Oh!». E não houve aula extra. Porque, como Luís Souta, defende neste livro, não é o passaporte burocrático que interessa, é a troca igual da interação. Hipótese que a política que nos governa deve entender, assim como o povo já o sabe e age. Como Luís Souta me convidou para escrever este prefácio porque sou produto tipo chinês das multiculturas que têm feito a minha vida, às vezes feliz, às vezes profundamente solitária. Como 'eles'.

### 3. Textos

Os melhores exemplos do etnocentrismo europeu, com o qual se tentara preservar as culturas em forma de museus, são:

FREUD, Sigmund (1919) *Totem and Tabou*. London: George Routledge and Sons.

BOAS, Franz (1943) *Kwakiutl Ethnography*. The University Chicago Press, 1966.

THURNWALD, Richard (1936) *L'Économie Primitive*. Paris: Payot, 1937.

MALINOWSKI, Bronislaw (1922) *Argonauts of the Western Pacific*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1972.

MALINOWSKI, Bronislaw (1948) *Magic, Science and Religion*. New York: Free Press.

TYLOR, Edward (1881) *Anthropology*. Londres: MacMillan, 1889.

TYLOR, Edward (1861) *Early History of Mankind*. Chicago & London: Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1964.

SMITH, Adam (1776) *Wealth of Nations*. London: George Routledge and Sons, 1874.

GUIZOT, M. (1828) *Histoire de la Civilisation en Europe*. Paris: Librairie Académique Didier, 1886.

FAZER, Sir James (1890) *The Golden Bough*. London: Papermac, 1994.

WEBER, Max (1930) *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Lisboa: Presença, 1983.

DURKHEIM, Emile (1911) *Les Structures Elementaires de Vie Religieuse*. Paris: P.U.F., 1915.

### 4. Conclusão

'Nós' temos muitos estudos orientados sobre o grupo mais fechado, os ciganos. Mais ainda da cultura rural. Vários da urbana. Mas da epistemologia da multiculturalidade, isto é, o que resulta do convívio de ideias, mitos, ritos diferentes em convívio e o relativismo etnocêntrico, só a bibliografia citada no

livro que me cabe prefaciá-lo por convite do autor, e que eu aceitei, por ser eu um 'eles' feito 'nós' e a viver como 'eles'. Um 'eu' que pensa e estuda uma outra multiculturalidade universal: a do adulto e a da criança.

Raúl Iturra

**EMERGÊNCIA  
DE  
SOCIEDADES MULTICULTURAIS**

«ser europeu no início do séc. XXI é participar num amplo espaço de multiculturalidade» [onde ] «as identidades culturais [...] necessitam de ser compreendidas não como “pertencas exclusivas”, mas como “pertencas múltiplas”»

*Recomendação nº 2/92 do Conselho Nacional de Educação.*



# I

## AS SOCIEDADES MULTICULTURAIS E OS NOVOS DESAFIOS TECNOLÓGICOS

«O tempo é de incerteza e de dúvida»  
Guilherme d'Oliveira Martins, *JL*, 8/5/96, p. 38.

### Previsões de um futuro (in)certo

Num importante documento divulgado, em finais de 1995, pela Comissão das Comunidades Europeias – Livro Branco Europeu *Ensinar e Aprender para uma Sociedade Cognitiva*, afirma-se que a transição para uma nova sociedade dependerá das respostas que dermos a três “choques” que abalam as nossas sociedades: (i) o choque da mundialização da economia, (ii) o choque da sociedade de informação, (iii) o choque da civilização científica e tecnológica. Debrucemo-nos sobre estes dois últimos.

É sempre difícil fazer *previsões*. Mais o é ainda nesta «sociedade pós-industrial», caracterizada por rápidas e dramáticas mudanças, sociais, culturais, económicas e políticas, resultantes, em grande parte, de um rápido desenvolvimento científico-tecnológico. As ciências, em especial as Ciências Sociais e Humanas, têm vindo a demonstrar enorme dificuldade em serem prospectivas. É célebre o estudo da Mercedes Benz, em 1900, segundo o qual a procura mundial de automóveis jamais ultrapassaria um milhão, principalmente porque não haveria disponibilidade de *chauffeurs*. Outros exemplos, que ilustram os constantes falhanços de previsões económicas e de crescimento demográfico, poderiam ser dados: antes da II Guerra Mundial poucos previram o colapso dos velhos impérios coloniais (Britânico, Francês, Holandês), tal como, mais recentemente, não se previu a queda do “socialismo real” nos países de leste, nos finais dos anos 80.

As previsões sobre o futuro da «aldeia global» de Marshall McLuhan continuam muito ancoradas na ficção científica. Alvin Toffler chega a considerar a ficção científica como uma sociologia do futuro, «hoje ficção, amanhã realidade». Mas o tempo que medeia entre o hoje e o amanhã encurta-se. E somos cada vez mais os espectadores desse amanhã. Em 1968, Stanley Kubrick realizou o *2001 Odisseia no Espaço*; e já estamos a um passo dessa data mítica! Não sei se Kubrick é um antecipador de cenários, mas os ficcionistas Isaac Asimov e William Gibson são muito provavelmente os grandes antevisores do séc. XXI.

### **Um quotidiano tecnológico**

A tecnologia massificou-se e popularizou-se neste último quartel do século XX. Hoje, o aparato tecnológico existente na grande maioria das casas requer um manuseamento relativamente simples. A minha filha de 3 anos acorda por volta das sete da manhã, levanta-se, dirige-se à sala, acende a luz, liga o televisor, carrega no canal de AV, liga o vídeo, insere a cassette com o filme da Bela Adormecida e, sentada no sofá, deleita-se com o enredo, visto e revisto vezes sem conta, enquanto aguarda que os pais acordem e lhe tragam o biberon do «leitinho com chocolate». Entretanto, usa o botão de comando para rebobinar, na procura do episódio que mais lhe interessa. Em contrapartida, a ama da minha filha, de 68 anos de idade, só consegue ligar o televisor; tudo o resto é, nas suas palavras, «muito complicado». Que há de comum entre estas normais criaturas, de duas gerações separadas por 65 anos? Talvez somente a Bela Adormecida!

A minha filha, que ainda não vai à escola, não passou ainda pela alfabetização tecnológica. E a sua dedicada ama, talvez por não ser ainda reformada, não actua de acordo com a antevisão de Isaac Asimov (1984), segundo a qual, no futuro, os reformados, face ao imenso tempo de lazer de que dispõem e ao interesse e curiosidade que continuam a manifestar pela vida e pelo saber (situação com algum paralelo ao das crianças), irão familiarizar-se também com os computadores que passam a funcionar como um *hobby*. Os reformados entram assim num processo de «educação renovada» em que os computadores se tornam numa ferramenta que os manterá ligados ao saber, ao mundo e à vida.

As realidades do mundo moderno exigem-nos uma nova literacia ligada aos computadores [1]. Os *gurus* informáticos de há uns anos atrás, que se achavam detentores de um saber restrito e hermético que lhes conferia influência, poder e status nas instituições em que trabalhavam, eclipsaram-se com a vertiginosa vulgarização dos computadores pessoais (em 1989 só 18% das casas americanas tinham um computador, no ano 2001 serão 70%) [2].

## Implicações da 3ª revolução tecnológica

Nas sociedades modernas assiste-se à vertiginosa explosão dos *media* e à sua crescente influência na vida dos cidadãos e das instituições. Mas, se já hoje a informação é um capital importante nas nossas sociedades, na previsão do economista Peter Drucker (1993) ela constituirá o valor principal na sociedade para que caminhamos («pós-capitalista», como ele a designa). O *Forum Europeu para a Sociedade da Informação*, que divulgou o seu primeiro relatório em Julho de 1996, aí está para preparar essa “nova ordem internacional de informação”.

Naturalmente, as implicações da 3ª revolução tecnológica no nosso quotidiano são variadas e contraditórias. Esse futuro tem sido encarado segundo ópticas bem distintas, que se poderiam agrupar em torno de duas categorias – a dos optimistas e a dos pessimistas.

Na perspectiva dos *optimistas* avizinha-se o paraíso da informação: acesso, em todo o mundo, nas 24 horas do dia, a centenas de canais por cabo, disponíveis em televisores do tamanho de uma parede, com alta definição e som estéreo. A comunicação far-se-á livremente com os povos de todas as nações; ninguém mais ousará decretar a censura. É a descentralização da sociedade. O novo globalismo. As enormes capacidades de comunicação dão-nos maior independência em relação ao local de trabalho, pois pode-se trabalhar em casa; o computador e o correio electrónico permitem assim evitar as monótonas viagens diárias, onde, em longas bichas, se desperdiça tempo, energia e saúde.

Na perspectiva dos *pessimistas* a informação tornou-se um bem de consumo: mais não somos que simples receptores de informação dependentes do exterior, isto é, de multinacionais produtoras e difusoras de comunicação; esta é a censura dos tempos modernos. Os múltiplos canais de televisão, privilegiando as opções de entretenimento de baixa qualidade, levam à alienação: vegeta-se em casa, frente aos aparelhos de televisão e vídeo (num *zapping* permanente), encomendam-se produtos e serviços através de redes informáticas. Quebra-se a comunicação *face-to-face*; comunicamos sim, mas por telefone, fax, *e-mail*. Este “tudo fazer sem sair de casa”, transforma as nossas habitações em pequenos oásis da selva urbana: sendo cada vez mais perigoso andar na rua, as habitações tornam-se fortalezas, com sistemas de segurança ultra-sofisticados nos portões de entrada, nas portas e janelas. Lá dentro, o conforto e a companhia permanente do audiovisual vão-nos transformando em teledependentes crónicos, desinteressados pelos assuntos do domínio público.

Nesta última categoria, parece estar Óscar Lopes. Por ocasião da entrega do Prémio Vida Literária que lhe foi feita pelo Presidente da República, em 17 de Maio de 1996, no Porto, o ilustre homenageado mostrava-se céptico quanto às implicações tecnológicas relativas ao futuro da língua portuguesa: «Vejo-a como uma das sete ou oito mil línguas quase todas destinadas a uma situação de

fóssil [...] como o Sânscrito ou o Etrusco [...] e tal situação deve-se à iminente difusão do CD-ROM e da Internet, entre outros meios, que se manuseiam em formas mais ou menos plásticas do Basic English» [3]. É o reconhecimento do totalitarismo linguístico que faz do Inglês a língua internacional utilizada nas áreas do negócio, da ciência e da diplomacia.

### **As sociedades multiculturais**

Fazem-se sentir no mundo actual duas tendências, em certa medida contraditórias: o universalismo e o particularismo. O fenómeno da internacionalização e da crescente interdependência entre povos e nações – bem notório nas questões económicas (União Europeia, ASEAN e NAFTA), ambientais e da comunicação – aparece em simultâneo com o fenómeno da fragmentação em torno de pertenças clássicas e históricas – a fragmentação linguística e nacional na Bélgica, a religiosa na Irlanda, a política, pelo (re)surgimento de nacionalismos em Espanha e na própria Itália, a étnica, pela pulverização de Estados na ex-Jugoslávia e na ex-URSS.

A visão da Europa com uma identidade cultural única, na sequência da unificação económica, não passa de uma visão utópica e de um projecto sem futuro [4]. O pluralismo e a diversidade são cada vez mais visíveis. O que está por descobrir, segundo Guilherme d'Oliveira Martins (1996), «é o cimento cultural», que permitirá a tão desejada coesão.

Há uma previsão, no que respeita ao futuro, em que há consenso: a emergência de sociedades multiculturais, isto é, a crescente diversidade étnico-cultural das nossas sociedades ocidentais. Quais as implicações que daí decorrem? Por exemplo, a desmassificação dos *media* tenderá a fragmentar os noticiários tendo em conta a diversidade de destinatários? Os conteúdos procurarão satisfazer os interesses de diferentes grupos sociais, étnicos, culturais, religiosos e político-ideológicos? A tecnologia e os meios de comunicação contribuirão para o estabelecimento de pontes, ou acentuarão as clivagens entre os diferentes grupos? Como conciliar a homogeneização e a standardização com as identidades nacionais e culturais?

Que o mundo tem mudado é inquestionável. E o homem, tem ele mudado? Pouco, muito pouco! É por isso que ainda hoje “os clássicos” são reeditados, adaptados, postos em cena. É que a essência do ser humano mantém-se constante. As grandes preocupações do Homem continuam a manifestar-se em torno da sobrevivência, do amor, da liberdade, da justiça, da igualdade e da paz.

Ter presentes as posições defendidas quer pelos optimistas quer pelos pessimistas quanto ao futuro da humanidade, é talvez a melhor forma de viver com esperança sem morrer de angústia.

## Notas

- (1) Cf. dossier “(I)Literacia(s)” da revista *Educação & Ensino*, nº 13, Junho 1996, pp. 16-48, organizado por Luís Souta & António Teodoro.
- (2) Aos que teimam nesse elitismo tecnológico resta-lhes refugiarem-se na programação computacional.
- (3) *Público*, 18/5/96, p. 26.
- (4) O sociólogo Dominique Wolton, numa conferência no Instituto Franco-Português, constata «a desunião cultural europeia» uma vez que «povos com séculos de ódio [...] ignoram tudo sobre a história dos outros», in *Público*, 8/12/96, p. 36.

## Referências

- ASIMOV, Isaac (1984) “Life in the 21st century”. *American Studies Newsletter*, nº 19, September 1989, pp. 15-18.
- DRUCKER, Peter F. (1993) *Sociedade Pós-capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural/ colecção Homens e Empresas.
- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (1996) “Um novo 'contrato' europeu”. *JL*, 8/5/96, p. 38.

## II

### A EUROPA MULTICULTURAL

«Será a Europa uma fortaleza fechada às correntes de imigrantes?»  
*TSF*, 25/2/97.

A Europa sempre foi um continente multicultural. Exceptuando a Islândia, única sociedade «culturalmente homogénea», a diversidade é a regra nos países da OCDE, onde foram recenseadas, por Allardt em 1981, mais de 50 minorias (CERI, 1989:31). Curiosamente, foi a construção de um bloco económico e político – a União Europeia (UE) – que fez emergir ultimamente a questão da diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa do “velho continente”. As preocupações com a unidade e coesão desse espaço, manifestadas ao nível do discurso e das políticas oficiais, acabaram por despoletar um forte movimento de sentido contrário, preocupado quer com as culturas nacionais, regionais e as minorias tradicionais, quer com as novas populações imigrantes e os refugiados que têm acentuado a heterogeneidade sócio-cultural da Europa, principalmente nas áreas metropolitanas.

O exemplo de Espanha é bem ilustrativo desta dupla vertente multicultural: a queda da ditadura franquista implicou o fim do monopólio linguístico castelhano e a consequente revitalização das línguas galega, catalã e euskara, enquanto a institucionalização da democracia possibilitava o reconhecimento da autonomia política dessas nacionalidades. Por outro lado, o cariz multicultural acentuou-se com os estrangeiros que aí passaram a residir, provenientes de Marrocos (13,8%), Reino Unido (13,6%), Alemanha (7,8%) e Portugal (7,3%), entre outros.

A Europa contemporânea corresponde cada vez mais ao modelo que Toffler (1980:417) nos apresentava no seu *best-seller*, o de «uma sociedade muito mais variada, colorida, aberta e diversa», onde as «cidadanias compostas» (Tschoomy, 1995) ganham naturalmente sentido. Portugal seria,

segundo Silva & Jorge (1993:15) um exemplo disso: «Se nos sentimos portugueses somos também ibéricos – e portanto já resultantes de um profundo cruzamento das tradições judaica, cristã e muçulmana. E somos ainda europeus, habitantes do Mundo Antigo. E cidadãos do planeta, cada vez mais articulado pela rede dos negócios, das comunicações, das viagens».

Estamos mesmo em crer que o próprio Sócrates (470-399 a.C.), em vez de célebre frase «não sou ateniense nem grego, mas um cidadão do mundo», hoje diria «sou ateniense, grego e cidadão do mundo».

### **Migrações recentes na Europa**

A aplicação do princípio de economias abertas, em que assenta a criação do espaço comunitário, com a eliminação de fronteiras e a livre circulação de pessoas, associada aos grandes movimentos migratórios da Europa central e do leste (fruto do desmoronamento do “bloco socialista”, no final da última década), aproximaram populações e colocaram em interacção grupos étnico-culturais diferenciados.

Foucher (1995) categoriza essas migrações no continente europeu em três tipos: (1) migrações nacionais (da RDA para Alemanha Ocidental, entre 1989 e 1991, deslocaram-se 1.605.000 pessoas; os Judeus da Rússia e Ucrânia para Israel foram 400.000, em fins de 1991); (2) migrações forçadas de refugiados políticos, resultantes de crises e conflitos armados que provocaram situações de “limpeza étnica” (Sérvios, Croatas e Bósnios da ex-Jugoslávia; Arménios do Azerbaijão, Azeris da Arménia); (3) migrações de raiz económica (Albaneses para Itália em 1991; Polacos para a Alemanha; Romenos e Húngaros da Roménia para a Hungria, Russos e Bielorrussos para a Polónia).

Estes múltiplos movimentos mostram como as minorias são potenciais migrantes. A questão que hoje se coloca nos países da Europa central e de leste é a capacidade de estancar este forte movimento migratório; isso depende fundamentalmente da conjugação de três factores: (i) melhoria da situação económica, (ii) estabilidade política, (iii) efectiva protecção das minorias.

Para além destas correntes migratórias no interior do espaço europeu, outras, vindas do exterior do continente, são hoje mais significativas e bem mais preocupantes para os poderes políticos. A Europa, ao constituir-se como um pólo de atracção, é vista como um refúgio seguro, para quem foge dos conflitos regionais, e um espaço onde é possível melhorar significativamente as condições de vida, para quem é originário de regiões em processo de empobrecimento acelerado. São ainda os resquícios das relações entre as metrópoles e as suas colónias. Este tipo de migrações, que questiona profundamente o relacionamento Norte-Sul, resulta do «desenvolvimento assimétrico do mundo, maneira eufemística de dizer que os países ricos vão ficando mais ricos e os países pobres cada vez mais pobres» (Martins, 1995). O polémico acordo de Schengen, ao querer “disciplinar” este movimento, corre o

risco de tornar o continente europeu numa fortaleza fechada ao exterior, pondo assim em causa um dos princípios de Helsínquia de 1975 – o direito a emigrar. Os governos europeus, preocupados em regular os fluxos de imigração, e na sequência daquele acordo, apressam-se a rever as leis de imigração e do asilo político, afirmando que este último corresponde cada vez mais a uma «imigração económica encapotada».

Por sua vez, estas correntes migratórias têm vindo a criar sentimentos de animosidade e a reacender os fenómenos de xenofobia, segregação e racismo contra essas populações. Esse descontentamento tem sido capitalizado pelas forças partidárias de direita e extrema-direita, que não param de crescer eleitoralmente.

### **Os nacionalismos na Europa e os conflitos étnico-culturais**

Com as alterações políticas e geo-estratégicas ressurgem inúmeros conflitos locais e regionais que nos colocam novos problemas.

«Enquanto a globalização das questões parece criar um mundo cada vez mais unificado, deparamos com um doloroso, por vezes sangrento esforço para que cada cultura afirme a sua própria identidade e seja respeitada nessa identidade» (Pintasilgo, 1995:5). A segunda tendência (a reafirmação das identidades) tem conduzido, na esfera política, à explosão dos nacionalismos. Trata-se de um movimento particularmente importante na Europa: após 1989, foi o continente que conheceu o maior aumento do número de Estados: uns surgiram de forma pacífica, como o “divórcio de veludo” da Federação Checoslovaca (1993); outros, a maioria, de forma conflituosa, como os da ex-União Soviética e da ex-Federação Jugoslava. A importância dos factores étnico-culturais nos conflitos regionais do fim do século está bem patente nestes dois territórios. A tese de Edgar Morin (1996:11), expressa no seu livro sobre a Jugoslávia, com título sintomático, *Os fraticidas*, não foi ainda seguida: «A Europa não pode tornar-se Europa a não ser através de associações múltiplas e diversas entre nações e etnias associadas». Também sobre esta região, Emir Kusturica, realizador de *Underground* (1995), em entrevista ao jornal *Público* [1] afirma: «A História mundial não quer que o meu país, que era multiétnico, multicultural, exista. As pessoas falavam mais ou menos a mesma língua, embora tivessem religiões diferentes. Agora, basicamente estão divididas segundo as religiões e não de acordo com as características de uma sociedade moderna». De facto, a comunidade internacional apressou-se, de ânimo leve, a optar pela solução mais simples: reconhecer a divisão e a balcanização em vez de envidar esforços para erigir o pluralismo num contexto de diversidade étnico-cultural. Assim, nessas regiões, estamos agora face a um conceito estreito de cidadania, com um nacionalismo em que o princípio étnico é usado em exclusivo para definir a pertença a um país.



No entanto, há que procurar entender o recrudescimento do nacionalismo, que se tornou, em anos recentes, um objectivo aglutinador de fortes movimentos sociais e políticos na Europa. Uma das explicações para este fenómeno é a procura da «civilização desmassificada» (Toffler, 1980) contra a qual já reclamava Eça de Queiroz no início do século, em *A correspondência de Fradique Mendes*, reclamava: «(...) esta universal modernização que reduz todos os costumes, crenças, ideias, gostos, os mais ingénitos e mais originalmente próprios, a um tipo uniforme».

O nacionalismo denota também a fragilidade do Estado-nação. Segundo Stavenhagen (1996:220) «numerosos conflitos étnicos que acontecem hoje em dia no mundo, têm origem em problemas causados pela maneira como o Estado-Nação moderno gere a diversidade étnica no interior das suas fronteiras». Na mesma linha se posiciona Daniel Bell (1989:4) quando afirma: «O Estado-nação está-se tornando demasiado pequeno para os grandes problemas da vida, e demasiado grande para os pequenos problemas da vida». A multiculturalidade, como um dos fenómenos das sociedades modernas, é, sem dúvida, um dos desafios que o Estado-nação revela dificuldades em enfrentar. Como o atestam de resto os sistemas educativos, eles próprios edificados na ideia do Estado-nação, mostrando-se incapazes de se adaptar aos Estados multiculturais, com populações escolares cada dia mais plurais e heterogéneas.

## Notas

(1) *Público*, 22/3/96, pp. 25-26.

## Referências

- BELL, Daniel (1987) “The World in 2014”. *American Studies Newsletter*, nº 19, September 1989, pp. 1-8.
- CERI - Centre for Educational Research and Innovation (1989) *One School, Many Cultures*. Paris: OECD.
- FOUCHER, Michel (1995) *The New Faces of Europe*. Council of Europe Press.
- MARTINS, Rogério (1995) “Pobres pobres”. *Público Magazine*, 26/3/95, p. 78.
- MORIN, Edgar (1996) *Os Fratricidas: Jugoslávia-Bósnia 1991-1995*. Lisboa. Relógio D'Água.
- PINTASILGO, M<sup>a</sup> de Lourdes (1995) “A mudança de valores num mundo em transição”. *Revista de Educação*, vol. V, nº 1, Junho, pp. 3-10.
- QUEIROZ, Eça de (1900) *A Correspondência de Fradique Mendes*. Lisboa: Livros do Brasil/ colecção Obras de EQ, nº 7, p. 83.

- SILVA, Augusto Santos & JORGE, Vitor Oliveira (orgs.) (1993) *Existe uma Cultura Portuguesa?*. Porto: Edições Afrontamento/ colecção Histórias e Ideias, nº 6.
- STAVENHAGEN, Rodolfo (1996) “Educação para um mundo multicultural”, in Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, *Educação: um Tesouro a Descobrir*, UNESCO-Edições ASA / Perspectivas Actuais, pp. 219-223.
- TOFFLER, Alvin (1980) *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil/ colecção Vida e Cultura, nº 104, 1984.
- TSCHOUMY, Jacques-André (1995) “Subida em força de uma Europa das cidadanias compostas”, in CIOE (org.) *Novos Caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade: Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos*. Setúbal: CIOE-ESE de Setúbal, pp. 31-39.

### **III**

## **A CRESCENTE DIVERSIDADE ÉTNICA EM PORTUGAL**

«Aumenta o número de estudantes estrangeiros»  
*Expresso*, 6/5/95, p. 12.

### **Antecedentes da diversidade**

Portugal tem sido considerado como um dos países mais monoculturais e monolíngues da Europa. É um dos cinco países europeus (juntamente com a Islândia, o Liechtenstein, o Mónaco e San Marino) «que pode razoavelmente ser apelidado de monolíngue» (Skuttnab-Kangas, 1990:6) e «sem minorias indígenas autóctones» (Huovinen in Skuttnab-Kangas, 1981:71). Reclama-se que, numa população de 10 milhões, o «Português é falado quase universalmente» (Katzner, 1986:353). Um facto que pode ser considerado significativo é o de que o estudo levado a cabo pelo Centro de Investigação e Inovação Educativa (CERI) em Portugal, integrado no estudo transnacional da OCDE sobre a educação de minorias culturais e linguísticas, não se centrou na educação dentro das fronteiras portuguesas propriamente ditas, antes «discutiu programas para os portugueses radicados no estrangeiro (onde constituem evidentemente minorias culturais e linguísticas)» (Churchill, 1986:13). Só um outro país, a Turquia, usou uma abordagem semelhante, tendo todos os outros onze estudos focado a educação de minorias dentro do próprio país.

### **As mudanças em Portugal**

Esta ideia, contudo, só em parte é verdadeira. Portugal tem vindo a reconhecer cada vez mais a diversidade cultural nele estabelecida. Tal como outros países europeus, a diversidade cultural no Portugal contemporâneo é prova evidente do período colonial. As colónias africanas portuguesas –

Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe – só se tornaram independentes em 1974-75 e as guerras mais recentes em Angola e Moçambique têm contribuído com um contínuo, embora pequeno, fluxo de imigração. Presentemente, cerca de 170 mil habitantes em Portugal são classificados como “estrangeiros”, sendo uma grande percentagem provenientes das ex-colónias.

Os demógrafos consideram, no entanto, a presença dos estrangeiros em Portugal como «globalmente irrelevante»: nos anos 60, eram 0,2-0,3% da população residente, tendo-se reforçado essa percentagem na segunda metade de 70, e atingindo, no censo de 1991, 1,6%. Para além dos números importa realçar a multiplicidade de origens: África (42,4%), América (24,9%) e Europa (28,2%) [1]. Trata-se essencialmente de uma imigração económica mas também de refugiados, que são hoje uma outra realidade entre nós [2].

Estas novas realidades demográficas de Portugal abalam a ideia do país monocultural, fechado sobre si, onde os estrangeiros eram apenas turistas. Reforça-se, assim, a matriz multicultural marcada desde há séculos por minorias tradicionais como a comunidade cigana, a judaica e a própria comunidade dos surdos (que se exprime numa língua própria, a língua gestual portuguesa).

Perante estes números, são de alguma forma surpreendentes os resultados de uma sondagem (*Público*, 1995) segundo a qual uma percentagem significativa dos 1416 inquiridos evidencia sentimentos xenófobos, pois consideram que «em Portugal há demasiados ciganos (50,9%), negros (48,3%), brasileiros (39,5%), indianos (24,6%), europeus (17,3%) e até espanhóis (10,9%)» [3].

### **Diversidade étnica nas escolas do ensino básico**

A problemática multicultural coloca-se com enorme acuidade no sistema escolar português, designadamente ao nível do ensino básico obrigatório, onde os professores são hoje directamente confrontados com a promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar no seio da qual as minorias étnico-culturais têm uma presença cada vez mais forte e iniludível. A população estudantil, numa escolaridade obrigatória de 9 anos, é cada vez menos homogénea e mais plural, não só sob o ponto de vista sexual e de origem social, mas também sob o ponto de vista étnico, linguístico e de nacionalidade.

Segundo os dados de 1994-95, nas escolas portuguesas, os alunos de minorias étnico-culturais nos ensinos básico e secundário eram 88 194, o que correspondia a 6,3% do total da população escolar [4].

Os estudantes pertencentes às minorias podem agrupar-se em seis grandes grupos, como mostra o quadro que se segue, tendo como ponto de partida a

categorização (discutível) que tem vindo a ser feita pelo Entreculturas (onde o estranho “outros”, surge como um dos grupos mais numerosos!) [5].

*Alunos de minorias étnico-culturais, nos anos lectivos de 1993-94 e 1994-95, nos ensinos básico e secundário*

<b>GRUPOS</b>	<b>1993-94 *</b>		<b>1994-95 #</b>	
África: PALOP	24652	32,8 %	31876	36,1 %
Cabo Verde	10404		11729	
Angola	8689		12110	
Moçambique	2665		4165	
Guiné-Bissau	1706		2311	
S. Tomé e Príncipe	1188		1561	
América: Brasil	2290	3,0 %	3106	3,5 %
Ásia	891	1,2 %	1540	1,7 %
Índia/Paquistão	612		1051	
Timor	196		341	
Macau	83		148	
Ciganos	4522	6,0 %	4812	5,5 %
Europa: U. E.	5779	7,7 %	7239	8,2 %
Ex-emigrantes	26822	35,7 %	32045	36,3 %
Outros	10252	13,6 %	7576	8,6 %
<b>Total</b>	<b>75208</b>	<b>100 %</b>	<b>88194</b>	<b>100 %</b>

(\*) Ensino Básico, no início do ano lectivo.

(#) Ensinos Básico e Secundário, no final do ano lectivo.

Podemos verificar que, nos anos mais recentes, as minorias étnicas mais representadas nas escolas são os ex-emigrantes (o movimento de regresso de emigrantes portugueses da Europa iniciou-se nos meados da década de 70) e os Afro-Portugueses (a maior parte dos quais de segunda geração).

As minorias étnicas concentram-se na periferia das zonas urbanas mais populosas, em particular nos concelhos da Amadora, Loures, Oeiras, Almada e Seixal, da Área Metropolitana de Lisboa. Só nos distritos de Lisboa, Setúbal, Faro e Porto estudam 59,1% das minorias étnico-culturais do 1º ciclo.

Estas mudanças demográficas exigem do nosso sistema educativo, mais do que no passado, respostas adequadas à complexidade do mundo actual e aos problemas das escolas, em que a crescente diversidade cultural da sua população coloca novos desafios à igualdade de oportunidades. Nesse sentido se pronunciava o Conselho Nacional de Educação, na Recomendação nº 2/92: «(...) participar num amplo espaço de multiculturalidade [...] obrigará as escolas e os agentes educativos a uma maior exigência na preparação dos seus

alunos». Contudo, essa preparação implica uma alteração profunda nos conteúdos, nas metodologias e nos materiais de ensino.

## Notas

- (1) Fonte: *INE*, dados relativos a 1993.
- (2) Os pedidos de asilo têm vindo a crescer de forma apreciável: 233 em 1991, 535 em 1992, 1171 até fins de Julho de 1993 (dados incluídos no *Expresso* de 7/8/93).  
Dias Loureiro, ex-ministro da Administração Interna, em entrevista ao *Expresso* de 2/10/93, p. 18-R, afirmava: «O asilo é hoje a maneira que as pessoas encontram para tornear as leis de imigração económica. Portugal não vai fechar as portas a nenhum refugiado político verdadeiro, mas tem de fechá-las a quem quer imigrar por razões económicas, porque, doutra forma, não conseguimos integrar os que cá estão».
- (3) *Público*, 2/8/95, “A face escondida do racismo”, pp. 1-5.
- (4) Fonte: *Base de Dados Entreculturas*; em todo este livro, nos dados referentes à escolarização das minorias étnico-culturais, recorreu-se sempre a esta fonte.
- (5) A base de dados do Entreculturas utiliza critérios muito diversos: étnicos (ciganos), culturais (ex-emigrantes), nacionais (Cabo-verdianos), ...

## Referências

- CHURCHILL, Stacy (1986) *The Education of Linguistic & Cultural Minorities in the OECD Countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CNE - Conselho Nacional de Educação, Recomendação nº 2/92. DR nº 39, II Série, 16/2/93. [relator Guilherme d'Oliveira Martins]
- KATZNER, Kenneth (1986) *The Languages of the World*. London: Routledge.
- SKUTTNAB-KANGAS, Tove (1990) *Language, Literacy & Minorities*. London: The Minority Rights Group.
- SKUTTNAB-KANGAS, Tove (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

## IV

### IMPERATIVO DEMOGRÁFICO

«A escola das minorias: um em cada quatro alunos da Grande Lisboa é de origem africana, cigana ou indiana»  
*Expresso*, 16/3/96, p. 21.

O *imperativo demográfico* é considerado por James Banks (1991), professor americano da Universidade de Washington - Seattle, como um dos factores justificativos da educação multicultural nas sociedades modernas do mundo ocidental, mais plurais sob o ponto de vista étnico e cultural.

As transformações demográficas, decorrentes de um aumento significativo de imigrantes, têm vindo a tornar as nossas escolas em instituições multiculturais por excelência.

Ilustremos o imperativo demográfico com exemplos dos EUA, Europa e Portugal.

#### **Estados Unidos da América**

Nos EUA, em 1988, 14% dos adultos e 20% das crianças com menos de 17 anos eram membros de minorias étnicas. As previsões apontam para que na viragem do século um em cada três cidadãos seja uma “pessoa de cor”; no ano 2020, o número desses americanos a estudar nas escolas públicas subirá para 46%.

Os Estados Unidos da América são uma nação gerada na corrente migratória, que não cessa de afluir, ainda que a sua origem se tenha vindo a deslocar: entre 1981-86, cerca de 89% dos imigrantes legais provinham de países não-europeus (47% da Ásia e 38% da América Latina); num período de dez anos, 1976-86, a percentagem de alunos “latinos” aumentou 45% e a de

“asiáticos” 116%. Nos EUA as transformações na composição demográfica da população são assinaláveis, sendo as escolas cada vez mais multiculturais: desde 1980 chegaram aos EUA oito milhões de imigrantes, o que implicou dois milhões de novos estudantes para as escolas americanas; as crianças “de cor” são a maioria em 25 dos maiores distritos escolares do país [1].

## **Europa**

A mobilidade de pessoas na União Europeia (e o seu previsível alargamento progressivo a leste), o aumento do número de imigrantes e o crescimento em flecha de refugiados [2] estão a acentuar fortemente o carácter multicultural do espaço comunitário. Dos 369 milhões de habitantes dos países da União Europeia, cerca de 18 milhões são estrangeiros, ou seja, 4,9% da população residente (em Janeiro de 1993); em comparação com os dados de 1985, registou-se um aumento de 3 milhões. Do total de estrangeiros, 12 milhões são originários de Estados que não são membros da UE, em especial vindos da Turquia, ex-Jugoslávia e Marrocos. A Alemanha, a França e o Reino Unido constituem os países de maior acolhimento [3].

Em 1993, só nos países do sul da Europa – Portugal, Espanha, Itália e Grécia –, segundo dados oficiais, havia 3 milhões de imigrantes clandestinos [4].

Estima-se que no ano 2000, um terço da população com menos de 35 anos de idade, na Europa urbana, tenha um *background* imigrante [5].

Os reflexos são evidentes nos sistemas educativos: nas escolas do centro de Londres fala-se, como língua materna, um total de 170 línguas.

## **Portugal**

Também em Portugal se têm registado, nos últimos anos, alterações substanciais no tecido social e cultural, decorrentes da descolonização (retorno, em 1974-75, de cerca de 800 mil pessoas, cerca de 6% da população portuguesa) e da integração plena na comunidade europeia. De país de emigração, Portugal vai-se tornando gradualmente num país de acolhimento de refugiados e trabalhadores migrantes; estamos assim confrontados com um fenómeno novo no nosso país – a imigração. Portugal passou a estar numa situação particular no que respeita às migrações internacionais do trabalho: país emissor para os Estados do “centro” e receptor dos territórios africanos de língua oficial portuguesa.

Segundo dados de 1995, os estrangeiros, em situação legal, eram perto de 170 mil (mais 7,2% que em 1994) [6]. Números ainda baixos ao nível da Europa (só a Irlanda regista menos estrangeiros) mas que denotam uma alteração



apreciável na nossa estrutura demográfica, ainda que mais visível nas regiões litorais de Lisboa, Setúbal, Faro, Porto e Aveiro, onde se encontram 85% desses imigrantes.

É porventura nos estabelecimentos do ensino da rede pública que mais se evidencia a actual multiculturalidade da sociedade portuguesa: mais no 1º ciclo, com 7,6%, e menos no secundário, com 4,5% (tendo o 2º e 3º ciclos 6,5% e 5,8% respectivamente) [7].

### **Os sistemas educativos e a educação multicultural**

Todas estas mudanças têm levado a repensar os sistemas educativos, configurando novas formas de encarar a educação, o ensino e a própria formação de professores. O Tratado de Maastricht, ao alargar as competências dos Estados-membros à área da educação (através do seu artigo 126º), veio acentuar esta tendência.

Já o Conselho da Europa (CE), num relatório de 1988, face às novas realidades europeias, manifestava a esperança que os sistemas educativos viessem a «trazer uma contribuição especial à promoção da harmonia nas sociedades multiculturais estabelecendo pontes de comunicação e compreensão entre os diferentes grupos da comunidade» [8].

Muito se espera da escola. Mas a generalidade dos sistemas educativos tem falhado, até agora, na educação das populações minoritárias.

Daí a defesa do currículo multicultural estar na ordem do dia; ela decorre de um *imperativo demográfico* e dos problemas colocados por uma sociedade cada vez mais multicultural, em termos étnicos, linguísticos, religiosos e culturais. A educação multicultural não pode deixar de constituir hoje uma componente fundamental na formação das nossas crianças e jovens.

### **Notas**

- (1) Dados divulgados no Report of The Commission on Minority Participation in Education and American Life, *American Studies Newsletter*, nº 21, May 1990, pp. 18-20; James A. Banks “Multicultural Literacy and Curriculum Reform”, *Educational Horizons*, Spring 1991; “Knowledge construction and multicultural teacher education”, comunicação apresentada na Conferência Anual da AERA, Chicago, Abril 3-7, 1991; L.T. Ogle, N. Alsalam & G.T. Rogers (1991) *The condition of education, 1991. Volume 1: elementary and secondary education*. US Department of Education, Washington, DC. June; M. Casserly (1992) *National urban education goals: baseline indicators, 1990-91*. Council of Great City Schools, Washington, DC, September.

- (2) Em dez anos, os pedidos de asilo em toda a Europa passaram de 71 mil a 700 mil: a Alemanha recebeu 438 mil candidatos a asilo, a Suécia 83 mil, a França 27 mil e a Grã-Bretanha 25 mil (números citados no *Financial Times*).
- (3) Fonte: *Eurostat*, 1994.
- (4) Dados divulgados pelo governo português, aquando do debate sobre a revisão da lei do asilo, no Verão de 1993.
- (5) Dados referidos por C. Baker (1993) *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- (6) Fonte: *INE*, 1995. Em 1993, eram 131 593.
- (7) Números respeitantes ao ano lectivo de 1994-95.
- (8) Relatório do Secretário-Geral sobre “Os problemas da educação e da formação”, apresentado na 40ª sessão da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, de 2 a 6 de Maio de 1988, em Estrasburgo.

## **Referências**

BANKS, James A. (1991) *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Boston: Allyn and Bacon, 5<sup>th</sup> edition.

## V

### LITERACIA MULTICULTURAL

«Saber ler e escrever não basta»  
*Notícias da Educação*, Novembro 1995, p. 12.

#### **Literacia multicultural vs literacia cultural**

*Literacia multicultural* é um conceito criado por Banks & Banks em 1989 (mais amplo que o de *literacia étnica*, proposto em 1973), como contraponto à *literacia cultural* de E. D. Hirsh. Este, em subtítulo do seu livro de 1987, definia o conceito de literacia cultural como «o que todo o americano precisa de saber». Nesta mesma linha se posiciona Allan Bloom com o polémico livro *The Closing of the American Mind* [1], também editado em 1987. Ao avançarem com uma lista de factos que qualquer cidadão deveria conhecer, por simples memorização, – factos esses que denotam uma perspectiva *western-centric* –, James Banks (1991) considera que ambos os autores defendem uma concepção neutral e estática do conhecimento, que prevalece no currículo tradicional das escolas e universidades, ignorando a «noção de conhecimento como uma construção social». Ora, nesta última concepção, em que se posicionam cientista sociais e professores ligados, em particular, aos *women studies* e à educação multicultural, entende-se o conhecimento como dinâmico, mutável, reflectindo os contextos sociais, políticos e económicos em que é criado.

Entre outros, Banks dá os exemplos de “Novo Mundo” e “Descoberta da América” como conceitos definidos em termos eurocêtricos; os Índios, ou melhor, os *Native Americans*, têm com certeza uma ideia bem diferente sobre eles. Muito do conhecimento institucionalizado, veiculado pelas diferentes instituições escolares «reflecte os interesses, os objectivos, e os propósitos dos grupos dominantes dentro da sociedade» (Banks, 1990:212). Contrariando este cânone, os grupos marginalizados e sem poder, como as mulheres e as minorias

étnico-culturais, tentam introduzir um novo conhecimento nos currículos académicos. Procuram, deste modo, dar visibilidade à diversidade social, cultural, étnica e linguística existente nas sociedades, e mostrar a história, as experiências e os importantes contributos que também esses grupos deram para as suas respectivas nações e para a nossa própria civilização.

No caso português, o saudoso programa televisivo de Natália Correia – *Mátria*, posicionava-se nesta linha de orientação. Neste sentido, em algumas instituições de ensino superior, como a ESE de Setúbal, disciplinas como *Sociedade e Culturas* e *História, Culturas e Sociedade*, procuram analisar alguns períodos da História de Portugal e certas políticas discriminatórias – Reconquista, Inquisição, Escravatura e a secular legislação persecutória – sob o ponto de vista dos árabes, dos judeus, dos negros e dos ciganos, respectivamente.

Em síntese, ver o conhecimento como uma construção social e entendê-lo segundo diferentes perspectivas culturais constituem as duas componentes-chave da *literacia multicultural*.

### **Uma nova literacia nas sociedades modernas**

O mundo no limiar do século XXI coloca novos desafios à generalidade dos cidadãos, que precisam de estar habilitados com novas literacias. O reconhecimento da necessidade da *literacia multicultural*, nos dias de hoje e nas sociedades modernas do ocidente, advém daquilo que Banks designa como o *imperativo demográfico*; isto é, o crescimento significativo da população “de cor”, fruto da imigração e das altas taxas de fecundidade que se registam nesses grupos. O seu peso numérico nas sociedades modernas, como os EUA e a UE, que se têm vindo a constituir como os dois pólos de atracção mais importantes, é bem patente em dois sectores – o mercado de trabalho e as escolas: por exemplo, nos EUA, entre 1980 e o ano 2000, cerca de 83% das novas entradas na força de trabalho são mulheres, pessoas “de cor” e imigrantes; no Luxemburgo, onde os portugueses constituem 13% da população, mais de 55% das crianças em idade escolar são de nacionalidade estrangeira.

A mobilidade de pessoas, quer através dos processos de transnacionalização económica, quer através do turismo de massas, constitui um factor caracterizador das nossas sociedades. Este intenso movimento, à escala planetária, coloca em interacção pessoas dos mais diversos grupos étnico-culturais, diferentes na sua língua, religião, costumes e tradições. Este contacto de culturas deve implicar o estabelecimento da comunicação e a procura do conhecimento mútuo entre os grupos, e isto se queremos negociar com eficácia, viajar com segurança, exercer a cidadania composta, viver em liberdade, em suma, habitar num mundo coeso e pacífico. A sociedade global exige a cooperação, não a exclusão ou o conflito. A filosofia do “nós vs eles” faz cada vez menos sentido numa época de permuta e de intercâmbio.

É este contexto de diversidade, nacional e internacional, que justifica a inclusão da *literacia multicultural* na formação básica de qualquer cidadão, de forma a habilitá-lo com «conhecimentos, atitudes e competências necessários para funcionar eficazmente num mundo de rápidas mudanças [...] em sociedades democráticas e pluralistas» (Banks, 1989:8).

A *literacia multicultural* é, neste virar de século, uma ferramenta importante, uma nova aquisição básica necessária a qualquer cidadão nas sociedades complexas do mundo moderno.

## Notas

(1) Tradução portuguesa nas Publicações Europa-América/ colecção Estudos e Documentos, nº 242, com o título *A Cultura Inculta*.

## Referências

- BANKS, James A. (1973) “Teaching for Ethnic Literacy”. *Social Education*, 337, December, pp. 738-750.
- BANKS, James A. & BANKS, Cherry A. McGee (1989) “Teaching for Multicultural Literacy”. *Louisiana Social Studies Journal*, vol. 16, nº 1, Fall, pp. 5-9.
- BANKS, James A. (1990) “Citizenship Education for a Pluralistic Democratic Society”. *The Social Studies*, September/October, pp. 210-214.
- BANKS, James A. (1991) “Multicultural Literacy and Curriculum Reform”. *Educational Horizons*, Spring, pp. 135-140.

# **POLÍTIAS MULTICULTURAIS**

«As pessoas que pertencem a uma minoria nacional têm o direito de se exprimir, de preservar e desenvolver em plena liberdade, a sua identidade étnica, cultural, linguística ou religiosa, bem como de manter e desenvolver a sua cultura sob todas as formas, ao abrigo de quaisquer tentativas de assimilação contra a sua própria vontade»

*CSCE*, Conferência sobre a Dimensão Humana, Copenhaga, Junho de 1990.

## VI

### MULTICULTURALIDADE E REFORMA EDUCATIVA

«o mal da LBSE, de 1986, é ser uma lei sem alma  
que não aponta para os grandes desafios da nossa época»  
Veiga Simão, *Diário de Notícias*, 24/3/93, p. 16.

Em termos legislativos, o princípio da igualdade é um imperativo constitucional para toda a sociedade portuguesa, inscrito desde 1976 na Constituição da República (artº 13º) e, mais ainda, atribui-se ao sistema educativo um carácter corrector das desigualdades económicas, sociais e culturais (artº 74º, nº 2).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986), no que respeita à educação multicultural, entendida numa perspectiva holística (abordando as problemáticas do género, 'raça', etnia, classe social ou deficiência), apenas refere de forma clara e explícita três tipos de minorias [1]: (i) as ditas “especiais”, «indivíduos com deficiências físicas e mentais» (artºs 17º e 18º); (ii) os jovens filhos de ex-emigrantes portugueses, a quem «devem ser criadas condições que facilitem [...] a sua integração no sistema educativo» (artº 63º nº 4); (iii) as mulheres, considerando a igualdade de oportunidades entre os sexos como um princípio organizativo do próprio sistema educativo (artº 3, alínea j).

#### **A Reforma Educativa passa ao lado da Multiculturalidade**

As mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa são ignoradas pela LBSE (Souta *et al*, 1995). Assim, por exemplo, ao definir as componentes da área de desenvolvimento pessoal e social para os três ciclos do ensino básico, o artº 47º nº 2 enuncia todo um elenco de “educações”, como «a educação ecológica, a



educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual,[...] a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito», deixando porém de fora a educação multicultural.

Esta ausência veio a repercutir-se nos novos programas das diversas disciplinas dos ensinos básico e secundário. Uma vez que a educação multicultural não fora formulada na LBSE, os responsáveis pela política educativa e os *designers* curriculares ficaram presos ao texto da lei na elaboração dos programas, que deveriam, segundo eles, «estar em consonância» com a lei de bases. O caso do *Estudo do Meio* do 1º ciclo do ensino básico, é um exemplo típico: alguns pontos enunciados no programa, tais como «conhecer costumes e tradições de outros povos», e os que apontam para a abordagem de conteúdos «de outras regiões ou países», aparecem com a ressalva de que «só deverão ser abordados se houver manifesto interesse por parte dos alunos» [2].

De nada valeram importantes orientações internacionais nesta matéria; não receberam acolhimento concreto nem nos documentos finais da Reforma Educativa nem nos novos programas; é o caso das que foram expressas no documento da CSCE [3], que recomendava que «no ensino da história e da cultura nos estabelecimentos escolares, ter-se-á igualmente em conta a história e a cultura das minorias nacionais».

A Reforma Educativa, segundo Stoer (1992:77), «parece, de facto, basear-se sobretudo na *cultura nacional*, preocupando-se muito pouco com a *cultura local* [e só no âmbito desta encontrarão a sua expressão] a cultura rural, a cultura dos ciganos, as culturas dos alunos oriundos dos PALOP, as culturas trazidas pelos filhos dos emigrantes». A ser assim, é de questionar o corpus legislativo [4] que preconiza a integração das necessidades específicas locais e que, potencialmente, poderia constituir um instrumento de diversificação e flexibilização curricular e pedagógica. Estamo-nos a referir, por exemplo, ao despacho de avaliação dos alunos, quando estabelece que na definição dos objectivos mínimos de cada disciplina e área escolar, se deve ter em conta as «especificidades da comunidade educativa» [5], à institucionalização do “projecto educativo de escola” e à participação da comunidade local na gestão dos estabelecimentos de ensino.

E assim se compreende que, apesar de um processo de Reforma Educativa relativamente recente, continuemos ao arrepio das realidades e das grandes tendências modernas, com currículos etnocêntricos e eurocêntricos (estes últimos viram-se reforçados com as preocupações de introdução da “dimensão europeia”). E os manuais escolares são o reflexo natural dessas opções pedagógicas: persistem os estereótipos sobre a mulher e mantém-se a invisibilidade dos grupos étnico-culturais.

Só no ano lectivo de 1993-94 se procurou contrariar esta “cegueira” multicultural com o lançamento do *Projecto de Educação Intercultural*. Todavia, a educação multicultural não pode ser vista como uma opção para certas escolas, um programa para os “outros” (Banks, 1995:85), destinado em exclusivo a um certo tipo de alunos – as minorias étnicas – e relegado para celebrações pontuais, tipo “semana cabo-verdiana”.

A educação multicultural, como um meio de combate eficaz ao etnocentrismo, à xenofobia e ao racismo, não pode deixar de estar presente em ambientes homogêneos do ponto de vista étnico-cultural.

Dez anos após a aprovação da LBSE, o Governo tomou a iniciativa de propor à Assembleia da República (AR) alterações pontuais a esse documento. Infelizmente, e no decorrer de um ano de discussão pública da revisão, não se vislumbraram propostas no domínio da educação multicultural. Tudo continuou demasiado focado nas questões dos graus académicos e na possibilidade das ESE formarem para o 3º ciclo e secundário (como se fossem estes os únicos “estrangulamentos” e omissões da lei de bases!). O próprio parecer do CNE (nº 1/97), sobre a proposta governamental de alteração da LBSE, advertiu nesse sentido: «o Parlamento deveria considerar a questão da necessidade e da oportunidade de uma leitura e uma avaliação crítica mais sistemática [...] no sentido de identificar outros princípios e disposições que careçam hoje de revisão ou desenvolvimento». A não ser assim corre-se o risco de passar ao lado desta excelente ocasião para adequar (ainda que com enorme atraso) esse importante documento legal, orientador de toda a política educativa, aos «grandes desafios da nossa época» [6]. Ou será que desta vez, o processo de «revisão curricular participada» vai passar por cima dessa lacuna da LBSE ousando introduzir objectivos e conteúdos programáticos pertinentes e em conformidade com os problemas sociais contemporâneos?

## Notas

- (1) Minorias «definidas mais em termos de ausência de poder do que em termos de número», segundo a Declaração do SWG nº 5 da ATEE.
- (2) *Ensino Básico: Programa do 1º ciclo*. DGEBS, 1990. Programa aprovado pelo Despacho nº 139/ME/90. DR nº 202, II Série, 1/9/90.
- (3) Conferência sobre a Dimensão Humana da *Conferência sobre a Segurança e Cooperação na Europa*, Copenhaga, Junho de 1990.
- (4) Neste domínio «o nosso Ministério da Educação é uma fábrica em laboração contínua» como o afirma Francisco Teixeira da Mota na sua rubrica “Semanário da República”, no *Público* de 15/3/97, p. 7.
- (5) Despacho Normativo nº 98-A/92: sistema de avaliação dos alunos do ensino básico (nº 5). DR nº 140, I Série-B, 20/6/92.

- (6) A proposta governamental acabou por ser aprovada pela AR, na generalidade, em 15/5/97 e rejeitadas as da oposição que haviam sido apresentadas pelo CDS-PP, PCP e Os Verdes.

## **Referências**

- BANKS, James A. (1995) “Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges”, in James Wm. Noll (ed.) *Taking Sides: Clashing Views on Controversial Educational Issues*, 8<sup>th</sup> edition. Guilford, CT: DPG-The Dushkin Publishing Group, Inc, pp. 84-93.
- CNE - Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 1/97 sobre a proposta de lei nº 47/VII, da iniciativa do governo, que altera a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - LBSE. DR, nº 75, II Série, 31/3/97. [relator Augusto Santos Silva]
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. DR nº 237, I Série: lei de bases do sistema educativo.
- STOER, Stephen R. (1992) “A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais”, in António Nóvoa & Thomas S. Popkewitz (eds.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 71-81.
- SOUTA, Luís *et al* (1995) “Género, Multiculturalidade, Cidadania: problematizações para a educação no mundo de hoje”, in CIOE (org.) *Novos Caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade: Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos*. Setúbal: CIOE-ESE de Setúbal, pp. 11-29.

## VII

### GÉNESE DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL EM PORTUGAL

«Racismo fica à porta da escola»  
*Expresso*, 6/5/95, p. 13.

#### Os primeiros passos

A educação multicultural em Portugal está a dar os primeiros passos. Nos anos 90 ganhou adeptos na comunidade docente e tem-se vindo gradualmente a impor como uma nova área no domínio das Ciências da Educação. Trata-se de uma abordagem transdisciplinar que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema: quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos (Souta, 1988) mas, principalmente, nas práticas pedagógicas e na gestão quotidiana das escolas. A educação multicultural pretende contribuir com soluções para os novos problemas da diversidade cultural, resultantes dos fenómenos de imigração, mas também para encarar com outra atitude, que não a dos fatalismos crónicos, os velhos problemas da escolarização das nossas tradicionais minorias.

A génese da educação multicultural foi, entre nós, bem diferente da verificada nos EUA, Canadá, Reino Unido, Holanda, Suécia ou Austrália (Souta, 1991). Nos EUA, por exemplo, a educação multicultural emerge na sequência de dois fortes movimentos de contestação social e política que abalaram as estruturas da sociedade americana: o movimento integracionista dos anos 50 e o movimento dos direitos cívicos nos anos 60. Ora, em Portugal, a introdução das questões da multiculturalidade na educação pública não foi consequência de convulsões políticas ou de crises sociais profundas (bem pelo contrário, vivia-se um período de certa estabilidade), nem resultou da pressão das associações representativas de minorias étnicas e linguísticas sobre as

autoridades políticas e académicas (o associativismo é ainda embrionário nestes grupos).

No nosso país, a educação multicultural é não só muito tardia (surge apenas nos finais dos anos 80) [1] como, curiosamente, o seu gérmen se encontra não na sociedade civil mas no próprio aparelho de Estado e nas suas instituições de ensino superior [2].

Foi no início da década de 90, e por iniciativa de Roberto Carneiro, então na pasta da Educação, que se lançaram, a nível institucional, as traves mestras enquadradoras:

(i) Criou-se o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, em Março de 1991, posteriormente “rebaptizado” de Entreculturas, na dependência directa do Ministro, com o objectivo de «coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas» [3].

(ii) Incentivou-se a fundação da *Associação de Professores para a Educação Intercultural*, em Setembro de 1993.

(iii) Desencadeou-se o *Projecto de Educação Intercultural*, no ano lectivo de 1993-94.

Constata-se assim que a educação multicultural, como a generalidade dos movimentos de reforma educativa no nosso país, é também de tipo *top-down*.

Outra particularidade portuguesa tem a ver com as forças que “controlaram” esta dinâmica de arranque: são, no essencial, personalidades ligadas ou próximas da Igreja Católica [4] que assumem a iniciativa institucional e ocupam os lugares de decisão nessas estruturas oficiais ou oficiosas.

Mais recentemente, em finais de 1995, o governo PS criou a figura do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros. O Alto Comissário estende também a sua acção à esfera educativa, para o exercício pleno das funções de integração e protecção de imigrantes e minorias étnicas, tal como o explicita o preâmbulo do diploma que define as suas competências: «No desempenho dessa tarefa assume relevância particular a educação, através da acção da família, das escolas e das estruturas sociais, devendo fomentar-se o respeito mútuo e a compreensão entre pessoas de origens e culturas diferentes» [5].

### **As mudanças desejáveis**

Transcorrido este período de arranque e consolidação, aguardam-se mudanças ao nível das escolas de ensino superior, da Associação de Professores de Educação Intercultural e do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

1. As *escolas de ensino superior*, politécnico e universitário, têm centrado mais a sua acção no domínio da formação pós-graduada (estão já em funcionamento três mestrados em educação multicultural) [6] do que na formação inicial ou contínua de professores. A sua actividade tem sido também importante no desenvolvimento de projectos de investigação e acção nas escolas do ensino básico e na produção editorial.

No entanto, espera-se das escolas de ensino superior (i) disponibilidade para a reformulação dos seus currículos de formação inicial, adequando-os às novas realidades multiculturais, o que implica a abordagem dessas temáticas nos seus diversos cursos; (ii) um maior empenhamento no âmbito da formação contínua e especializada de professores, considerando esta como uma das áreas prioritárias; (iii) o aprofundamento e diversificação das áreas de investigação; (iv) a assessoria a um maior número de projectos nas escolas públicas; (v) a edição de materiais de apoio científico-pedagógico. Estas são algumas das acções necessárias à melhoria da qualidade de ensino em contextos multiculturais.

2. Da *Associação de Professores de Educação Intercultural* exige-se uma crescente independência face às estruturas governativas, assumindo claramente, como organização própria da sociedade civil, um projecto autónomo onde se associem voluntariamente professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino, empenhados na promoção desta problemática educativa.

3. No que respeita ao *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*, deseja-se que seja dotado dos recursos humanos e financeiros adequados, de forma a poder cumprir plenamente as múltiplas acções previstas no diploma da sua criação e a melhorar substancialmente as realizações que lhe têm dado maior notoriedade:

(i) A elaboração da *base de dados*, valioso instrumento que tem permitido conhecer, com certo rigor, o espectro étnico-cultural das nossas escolas: do 1º ciclo desde 1990-91, dos 2º e 3º ciclos desde 1992-93 e do secundário desde 1994-95. Importa agora alargar o âmbito da recolha ao pré-escolar e ao ensino superior politécnico e universitário, únicos sectores da rede pública que falta conhecer. Seria da maior utilidade que, em fases posteriores, essa recolha se estendesse também ao ensino privado e cooperativo, possibilitando assim a cobertura integral do sistema educativo. A par deste alargamento, era igualmente importante passar a incluir outras variáveis (p.e., género, classe

social, tipo de escola) que permitissem outras correlações e análises mais complexas e aprofundadas sobre estas problemáticas.

(ii) A organização de *encontros* nacionais e regionais com as respectivas exposições de projectos, procurando-se maior regularidade e descentralização geográfica das acções.

(iii) O *Projecto de Educação Intercultural*, que começou com 30 escolas da rede pública, tendo sido alargado, na sua 2ª fase, a 52 escolas, e prolongado por mais dois anos [7]. Registe-se como muito positiva a intenção manifestada de «ser estudado o seu gradual alargamento a todo o sistema educativo». No entanto, este Projecto não deveria centrar-se em exclusivo nas escolas com número significativo de crianças e jovens de raízes familiares africanas. Por outro lado, o desenvolvimento da *literacia multicultural* e a luta contra o racismo deveriam constituir objectivos estratégicos do projecto.

Somos dos que gostariam de ver o *Entreculturas* consolidar a sua estrutura e autonomização, contrariando a tendência de certos sectores para verem as suas funções remetidas para o Departamento de Educação Básica (DEB) [8]. A autonomia deste organismo, na estrutura do poder, permite dar visibilidade a uma problemática emergente na sociedade portuguesa. O sistema educativo precisa de um *Entreculturas* mais forte, eficaz e interveniente, mas também mais diversificado e plural na composição dos seus responsáveis.

## Notas

- (1) A educação multicultural tem ainda um diminuto peso entre nós, o que pode ser ilustrado por um indicador recente: numa rede de professores e investigadores criada por iniciativa do *Grupo de Trabalho Permanente 5 - Educação Intercultural e Formação de Professores* da ATEE, dos 56 membros que constavam do directório de 1996, havia apenas um português. Nessa rede estão personalidades de 12 países da Europa (13 Holanda, 10 Inglaterra, 8 Escócia, 6 Dinamarca, 4 Alemanha, 2 Suíça, 2 Suécia, 2 Itália, 1 Portugal, 1 Espanha, 1 Irlanda, 1 França) e 3 fora do continente europeu (Austrália, EUA, República da África do Sul).
- (2) ESE de Setúbal, ESE de Lisboa, Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação do Porto e de Lisboa, Universidade Aberta e Universidade Católica.
- (3) Despacho Normativo nº 63/91 de 18/2. DR nº 60, I Série-B, 13/3/91.
- (4) A título de exemplo: o padre Feytor Pinto é o Presidente do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural e o padre Miguel Ponces de Carvalho, Secretário Executivo, foi o primeiro presidente da Associação de Professores para a Educação Intercultural. Com o governo PS,

o Secretariado Entreculturas foi das poucas estruturas do poder onde não houve mudanças de liderança.

Manuel Vilaverde Cabral, na *Gazeta do Interior* de 27/2/97, afirmava textualmente: «Como já se sabia que o Governo [PS] está cheio de filhos directos da Igreja. Como já se sabia da presença de outros tantos padres e militantes católicos à frente de um sem-número de instituições, nomeadamente todas aquelas que têm a ver, de perto ou de longe, com [...] o ensino...». Este é o «mais católico dos governos dos últimos 25 anos» como o considera António Barreto no seu artigo “Santos Negócios”, *Público* de 23/3/97, p. 17.

(5) Decreto-lei nº 3-A/96 de 26 de Janeiro. DR nº 22, I Série-A, 26/1/96.

(6) Universidade Aberta: *Mestrado em Relações Interculturais*, iniciado em 1991; Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas: *Curso de pós-graduação em Ciências da Educação, área de especialização em Educação Multicultural*, início em 1995; Universidade do Porto - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação *Mestrado em Ciências da Educação, área de Educação e Diversidade Cultural*, com aulas a iniciarem-se em Fevereiro de 1996.

Também a ESE de Setúbal chegou aprovar, em Conselho Científico de Fevereiro de 1993, a criação de um mestrado em Educação Multicultural.

(7) Despacho 170/ME/93 de 20/7/93. DR nº 183 de 6/8/93 [1ª fase do Projecto de Educação Intercultural]. Despacho 78/ME/95 de 8/8. DR nº 211 de 12/9/95 [2ª fase do Projecto].

(8) Essa tentativa de “esvaziamento” do Secretariado foi notória na organização do Ano Europeu contra o Racismo (1997) onde a representação do ME no Conselho Nacional foi entregue a um elemento da DEB e não do Entreculturas.

## Referências

SOUTA, Luís (1988) “Os Materiais pedagógicos e as questões da multiculturalidade”, in *1ª Mostra de Materiais Pedagógicos* - 28 de Outubro a 5 de Novembro 1988. Setúbal: IPS-ESE de Setúbal (resumo da conferência).

SOUTA, Luís (1991) “A Educação Multicultural”. *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 45-52.



## VIII

### EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

«Erros e má fortuna»  
*Rumos*, nº 14, Fevereiro 1997, p.1.

A institucionalização dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária [1] constitui uma das principais novidades do ano lectivo de 1996-97.

Não é nossa intenção analisar aqui os méritos, ou deméritos, de tal estratégia, que se anuncia como visando a «melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação» [2], nem tão pouco questionar a sua operacionalização [3]. O nosso propósito é bem mais modesto: queremos simplesmente chamar a atenção para um aspecto pontual do documento – a educação multicultural.

Aí se preconiza que o “projecto educativo” de um território, fruto do trabalho conjunto das escolas que o compõem (que pode ir até 8 estabelecimentos, do pré-escolar ao secundário) [4], «deverá contemplar obrigatoriamente [...] componentes inovadoras nos domínios da educação ambiental, artística e tecnológica e do ensino experimental das ciências» (ponto 3 a) do despacho). Sem querer discutir a pertinência destas componentes, estranha-se, profundamente, a ausência de uma referência explícita à educação multicultural. Vejamos porquê.

1. Dos argumentos avançados no preâmbulo do despacho deveria decorrer naturalmente a inclusão da educação multicultural, pois aí se reconhece (i) que «os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo»; (ii) que o sucesso educativo é reduzido «em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes»; (iii) que importa promover o

sucesso «muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar».

Ficou-se pela retórica justificativa e nada se concretizou, pois o normativo é omissivo neste domínio. Infelizmente, já havia antecedentes semelhantes no *Pacto Educativo para o Futuro*: a única alusão ao «entendimento das diferenças entre culturas e o diálogo multi/intercultural» aparecia apenas no capítulo dos «objectivos estratégicos» (e a propósito da educação como um processo permanente ao longo da vida), estando esta problemática totalmente ausente no capítulo fundamental, ou seja, nos «dez compromissos de acção».

2. Tal lacuna ainda se torna mais estranha quando se constata que, dos 148 estabelecimentos de ensino integrados nos 34 Territórios Educativos de Intervenção Prioritária definidos para o ano lectivo de 1996-97, 27 fazem parte da rede do *Projecto de Educação Intercultural* (18 escolas da 1ª fase e 9 da 2ª fase).

Como é possível que não se considere como obrigatória uma componente que constitui o grande vector de inovação dos projectos educativos de 18% das escolas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária?

3. Um dos vectores da política educativa formulada pela equipa ministerial tinha a ver com a necessidade de rentabilizar os diversos projectos que se vinham a desenvolver no âmbito de diversas estruturas do ME, em áreas como a saúde, o ambiente e a multiculturalidade, entre outras. Ora os Territórios Educativos, como espaços de «experiência pedagógica», apareciam como os mais apropriados à articulação entre esses projectos e à construção de sinergias. Assim se testaria a possibilidade do seu gradual alargamento à generalidade do sistema educativo.

Mas não foi isso que acabou por ter acolhimento no texto legal. Algumas temáticas ficaram de fora, designadamente a da multiculturalidade.

4. Uma vez que às escolas é reconhecida autonomia para a concepção do seu projecto educativo, pode-se argumentar que, por esta via, há sempre a hipótese de neles se vir a incluir a componente de educação multicultural. Só que em matérias deste tipo, por muitos consideradas ainda como relativamente marginais ao currículo, o explícito nos documentos legais é o garante do seu carácter imperativo. Convém recordar as desastrosas consequências de uma omissão similar na LBSE com o artº 47º nº 2. Mais tarde houve necessidade de reparar esse erro, ainda que parcialmente, com a criação do *Entreculturas* e com o lançamento do *Projecto de Educação Intercultural*, ...que todavia só funciona em meia centena de escolas.

No domínio da educação multicultural o despacho dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária constitui um sério revés. O nosso atraso nesta área é enorme: já a Declaração dos Direitos da Criança, de 1959,

preconizava que «a criança deve ser protegida contra as práticas que possam conduzir à discriminação racial, religiosa, ou a qualquer outra discriminação. Deve ser educada num espírito de compreensão, de tolerância, de amizade entre povos» (artº 10º). Este tipo de preocupações têm hoje acolhimento, nos sistema de ensino, na área da educação multicultural.

Quando se esperava um impulso na abordagem educativa destas temáticas, face às novas realidades demográficas do país e às graves situações de conflito e intolerância que se vêm registando um pouco por todo o lado, o ME ficou-se pela omissão. Uma questão de esquecimento, incúria ou opção educativa?

## **Notas**

- (1) Despacho 147-B/ME/96 de 8/7/96. DR nº 177, II Série, 1/8/96.
- (2) O que parece emergir da implementação dos territórios educativos é, no entanto, o primado da gestão dos recursos do sistema e do funcionamento da escola como organização, sobrepondo-se esta às preocupações reais de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.
- (3) Despacho conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96 de 10/7/96. DR nº 204, II Série, 3/9/96.
- (4) Face à experiência do passado recente de construção de projectos educativos de uma só escola, não é difícil prever a complexidade da tarefa que se avizinha, mesmo que ela seja levada a cabo apenas pelos líderes pedagógicos das escolas envolvidas (o que não é de todo desejável). Os professores vão ser chamados a canalizar energias no desempenho de funções de concepção e organização de “projectos plurianuais”, em múltiplas sessões de negociação com diferentes escolas e parceiros comunitários, em detrimento da sua primordial função didáctica.

## IX

### OS NÚMEROS DO INSUCESSO

«Minorias na pauta do insucesso»  
*Público*, 31/12/95, p. 27.

Continua a ser preocupante a manutenção de certos padrões de desigualdade no sistema educativo português, em termos de sucesso e (ainda) de acesso, tendo por base a diversidade étnico-cultural, como o atestam os vários estudos estatísticos de demografia escolar, promovidos desde 1990.

1. O *aproveitamento escolar* entre os grupos minoritários, no seu conjunto, tem sido sempre inferior ao total geral de alunos, em todos os ciclos de escolaridade.

A taxa mais elevada de insucesso escolar continua a registar-se numa das mais antigas minorias existentes entre nós – a comunidade cigana, apesar de nela se ter vindo a registar uma adesão progressiva à escola.

O insucesso ao nível do 1º ciclo (onde se encontram a quase totalidade dos ciganos) tem oscilado, nestes últimos cinco anos, entre um máximo de 61,8% (em 1990-91) e um mínimo de 35% (em 1992-93).

Também na generalidade dos alunos oriundos dos PALOP se verificam taxas de insucesso acima da média nacional, sendo mais altas nos cabo-verdianos.

E não se tente explicar estes resultados negativos com o argumento simplista dos “problemas linguísticos”, pois então, os que assim pensam, teriam de explicar por que razão o grupo *Índia/Paquistão* (designação que abrange grupos tão distintos como os hindus, islâmicos, islamitas e goeses), tendo muitos deles como língua materna o gujarati, obtêm resultados superiores à média nacional, o mesmo se passando com os alunos macaenses e dos países da União Europeia.

As explicações são mais complexas. Um dos dados a ter igualmente em conta prende-se com o sentido pouco atractivo da escola que não consegue fixar muitos dos alunos no desenvolvimento de um percurso escolar estável. As desistências e abandonos precoces aí estão para o provar.

2. A *taxa de desistência* tem sido sempre mais elevada nas minorias. De acordo com os dados de 1994-95, esse valor é menor no 1º ciclo (0,7% vs 4,4%) e mais acentuada nos restantes: 2º ciclo (1,0% vs 6,2%), o 3º ciclo (1,9% vs 7,6%) e o secundário (3,3% vs 6,1%).

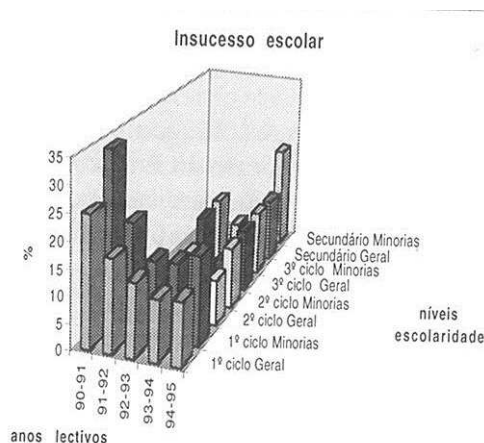
As altas taxas de desistência e absentismo estão naturalmente na génese dos números impressionantes do insucesso escolar, designadamente entre a população cigana. Num estudo levado a efeito pela Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos [1], nos 21 concelhos da Diocese de Lisboa, verificou-se que, das crianças e jovens que se matricularam, 8,2% abandonou a escola; dos que a frequentaram, 8,6% afirmou fazê-lo raramente, isto é, 1 a 2 dias por semana (valores que atingem em particular as raparigas que, como justificam, «fazem falta em casa»).

Em suma, as crianças e os jovens de algumas minorias étnicas continuam a não usufruir das mesmas oportunidades educativas em Portugal. E os problemas do absentismo, abandono e insucesso escolar são apenas os de maior visibilidade (outros há como os da identidade, dos valores, do desenvolvimento social por exemplo, que mereceriam maior atenção por parte dos investigadores). Tal como Rui Grácio (1982:23) afirmava «o sistema educativo privilegia os privilegiados» uma vez que os professores continuam «a valorizar a “cultura dominante” e os alunos que com ela facilmente se identificam e a desvalorizar os “culturas dominadas” e os alunos que na escola as encarnam».

### **A evolução recente do insucesso**

Para além da sua primordial função selectiva, isto é, oficializar quem passa e quem reprova, os números do insucesso escolar, a nível global, permitem retirar ilações sobre a qualidade do sistema e da aprendizagem?

Relembremos aqui alguns desses números, reportados aos anos mais próximos, através do gráfico que se segue:



Assim, podemos constatar que:

(i) No ano lectivo de 1990-91, a taxa de insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico era de 25%; dois anos volvidos essa taxa baixava para 14,1%.

(ii) Em 1992-93, o insucesso no conjunto dos 3 ciclos do ensino básico cifrava-se em 11,6%; no ano seguinte essa taxa descia para 6,9%.

No que respeita às minorias étnico-culturais, e em igual período, a melhoria (aparente) é ainda mais significativa, se compararmos essa evolução com a da restante população escolar:

(i) No ano lectivo de 1990-91, a taxa de insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico era de 34% (mais 10 pontos percentuais que a média nacional); no ano seguinte descia para 21% (mais 3,4 que a média nacional); e em 1992-93 essa taxa baixava para 14,5% (apenas mais 0,5%).

(ii) Em 1992-93, o insucesso nos 3 ciclos do ensino básico cifrava-se em 12,5% (superior à média nacional em apenas 0,9%).

## Uma queda virtual

Face a estes números, não admira pois que o P<sup>e</sup> Vitor Feytor Pinto, presidente do Entreculturas, tenha rejubilado ao afirmar que «o aproveitamento escolar [...] subiu de uma maneira notável nas escolas com multicultural» [2].

Será de acreditar que esta progressiva e rápida diminuição das taxas de insucesso traduza uma melhoria do sistema de ensino e da aprendizagem dos nossos jovens e crianças? Não creio. Por detrás destes números, e no essencial, pouco mudou. Se assim não fosse, não se entenderia a enorme insatisfação que reina entre os pais, professores e alunos, partilhada pela generalidade da população que considera a educação como um dos sectores nacionais de reduzida credibilidade e eficácia [3]. No entanto, os dados do insucesso pareciam, naquele período, contrariar este diagnóstico de crise. Só que infelizmente, o que mudou não foi a realidade, foi o modelo de contabilizar o insucesso. Têm sido fundamentalmente os factores externos (quer

administrativos, quer pedagógicos) – como o PIPSE, a Reforma ou certos projectos de intervenção (apresentados numa aliciante e consensual argumentação pedagógica, que omite, em regra, a preocupação política de aproximar Portugal, pelo menos nas estatísticas, dos restantes países da UE) – que têm “pressionado” as escolas e os professores no sentido de aliviarem o sistema de um fardo económico, que teima em extinguir-se, os reprovados.

A onda de optimismo em torno da queda do insucesso foi novamente posta em causa com os dados de 1994-95 que mostram uma nova (e acentuada) subida em todos os níveis de escolaridade. Parece assim que a queda do insucesso foi não só administrativa como conjuntural.

Estas flutuações levantam sérias dúvidas sobre a forma como se mede o aproveitamento escolar. Os números do insucesso não são convincentes e valem o que valem: muito para cada um dos alunos que o sofre, pouco para a partir deles tirar conclusões sobre o sistema e as mudanças que nele têm sido introduzidas nos últimos anos, nomeadamente com a implementação da Reforma.

## **Notas**

- (1) Inquérito sobre “A comunidade cigana da área da Diocese de Lisboa”, promovido pela Obra Nacional para a Promoção e Pastoral dos Ciganos, inserido no Programa Horizon I, apresentado em 20/9/95, nos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo.
- (2) Entrevista do Pe Vitor Feytor Pinto ao *Notícias da Educação*, Novembro 1995, p. 8.
- (3) Numa sondagem divulgada pelo *Público* em 23/3/97, p. 2, a educação aparece como o 5º «dos assuntos que mais preocupam os portugueses», logo depois da droga, desemprego, saúde e criminalidade; são 21,3%, dos 1600 inquiridos, que assim pensa.

## **Referências**

GRÁCIO, Sérgio (1980) “Insucesso escolar: o sucesso do sistema”. *Escola*, nº 25, Maio-Junho 1982, pp. 22-24.

# **ESTRATÉGIAS MULTICULTURAIS**



«As novas utopias da educação»

*Relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI.*

## X

### COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIAS EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS

«Os pais manifestam desinteresse pela vida escolar dos filhos,  
uma vez que cada vez mais vêm desaparecer as suas raízes culturais»  
*Público*, 15/3/96, p. 51.

#### **As transformações na estrutura das famílias portuguesas**

A família e a escola são as principais instituições de socialização das crianças. Todavia, neste processo, a primeira tem vindo a perder influência em detrimento da segunda. «O processo educativo é o comportamento que mais marca o quotidiano das nossas vidas, e é o mais quotidiano dos processos que orienta o nosso agir» (Iturra, 1994:35).

As grandes transformações no mundo de hoje reflectem-se na estrutura das famílias; vejamos alguns indicadores da situação das famílias em Portugal:

(i) A taxa de fecundidade continua em queda: 1,4 – uma das mais baixas da Europa [1].

(ii) Aumenta a percentagem de filhos nascidos fora do matrimónio: 16,1%, em 1990, ou seja, 7% mais do que em 1980; por cada 100 nados-vivos, 18,7 são filhos de pais não casados entre si; no entanto, e curiosamente, é em Portugal que se registam mais casamentos anuais: 6,7 por mil habitantes (só a Dinamarca ultrapassa este número).

(iii) As mulheres portuguesas têm o seu primeiro filho cada vez mais tarde: em 1992, a média foi aos 25 anos de idade contra os 23,6 anos em 1980.

(iv) Cresce o número de divórcios: um em cada cinco casamentos termina em divórcio (dos cerca de 6 500/ano na década de 80 passou-se para os 10 000/ano na primeira metade desta década).

(v) Os pais passam cada vez menos tempo com os filhos: a crescente entrada da mulher no mundo laboral (quase metade da população feminina trabalha fora de casa) e a separação geográfica entre o lar e o local de trabalho constituem as principais razões. Não admira pois que as crianças passem cada vez mais horas em frente da televisão (entre 3 e 4 horas/dia).

(vi) A dimensão média da família portuguesa continua a diminuir: 3,1 pessoas por agregado, em 1991, enquanto que em 1940 era 4,3; a família nuclear é a regra, a família alargada a excepção.

A família alargada e as relações de vizinhança deixaram de oferecer às crianças uma rede natural de apoio (Marques, 1997).

### **Colaboração escola-famílias: maior o desejo que a realidade**

As recentes mudanças estruturais nas famílias, anteriormente enunciadas, têm múltiplas implicações educativas: (i) acarretam, para as escolas, novas responsabilidades na socialização das crianças e dos jovens; (ii) são vistas, por pais e professores, como obstáculos acrescidos ao relacionamento escola-família.

Curiosamente, quando tínhamos a filosofia da “escola isolada”, tínhamos as mães e os avós em casa, hoje que queremos uma “escola aberta”, as mães trabalham e os avós estão ausentes.

A forte e longa tradição de isolamento dos estabelecimentos de ensino, a centralização administrativa e a diminuta participação da sociedade civil são razões que explicam os «dois mundos à parte», na expressão de Lightfoot. Ao nível da legislação, nos últimos vinte anos, tem-se procurado contrariar esse divórcio e, progressivamente, tem-se vindo a consolidar um modelo que preconiza uma educação participada: desde a tímida intervenção dos pais nos conselhos de turma para efeitos disciplinares, decretada em Outubro de 1976, à participação na gestão das escolas, definida em Maio de 1992, até se considerarem os encarregados de educação dos alunos do ensino básico como «intervenientes regulares do processo de avaliação», de acordo com o despacho normativo de 1992. Estamos hoje perante um quadro legal positivo, no essencial, mas que se mostra insuficiente para produzir alterações substantivas na colaboração escola-famílias.

Alguns autores têm chamado a atenção para o progressivo alargamento das funções docentes, face às pressões da sociedade que exige dos professores, cada vez mais, o desempenho de funções sociais e técnicas para lá das tradicionais tarefas educativas. Segundo Ramiro Marques, essas tarefas, que correspondem a conteúdos funcionais do psicólogo, do sociólogo ou do assistente social, estão em grande parte para além da sua formação profissional. Ora, muitas das funções de ligação da escola à família e à comunidade parecem enquadrar-se

neste tipo de actividades. Daí também alguma relutância no seu desenvolvimento por parte daqueles que, partilhando as teses de Ramiro Marques, reclamam o retorno dos professores à sua função fundamental que é ensinar.

Por tudo isto, persistem as dificuldades em envolver as famílias e as agências comunitárias. É um facto que não se trata de um problema exclusivamente nacional. Em regra, os pais não participam de forma activa na vida escolar dos filhos e muito poucos são os envolvidos em tomadas de decisão (Martínez, Marques & Souta, 1994). Nos pais pobres e/ou étnica e culturalmente diferentes essas ausências acentuam-se.

### **As comunidades educativas e a educação multicultural**

A criação de comunidades educativas, enunciadas antes de mais pelos projectos educativos de escola, não deve ser entendida apenas como uma redefinição da rede escolar, deve antes constituir um objectivo estratégico fundamental na melhoria da qualidade dos serviços prestados pelos estabelecimentos de ensino. Com efeito, sem a presença efectiva das comunidades de onde os alunos são oriundos, não há comunidade educativa. Se é verdade que «os alunos são a comunidade dentro da escola» (Canário, 1992:79), eles não a esgotam. A comunidade educativa, em contextos multiculturais, deve perspectivar as famílias como os seus parceiros privilegiados.

Hoje, as famílias imigrantes estão mais próximas do paradigma tradicional (família alargada ancorada em fortes relações de vizinhança) mas isso não tem sido entendido pelos professores como uma vantagem. Pelo contrário, continua-se a olhar para estas famílias numa perspectiva de défice (fica-se apenas no diagnóstico das suas fragilidades, decorrentes de uma certa debilidade económica) em vez de procurar as suas potencialidades estruturais, os seus pontos fortes (Delgado-Gaitan, 1993).

Não admira pois que os professores persistam em atribuir responsabilidades pelos fracassos dos alunos de minorias étnico-culturais a “factores externos”, e em primeiro lugar aos ambientes economicamente desfavoráveis das famílias, quando seria aconselhável ter também em conta os “factores internos”, como a organização escolar, as práticas educativas, os materiais pedagógicos e o currículo oculto.

Infelizmente, muitas das acções desencadeadas pelas escolas assentam nas teorias do défice cultural das famílias, que se traduzem ou em programas de educação compensatória (“mais do mesmo”) ou em práticas de assimilação; ambas, no entanto, desvalorizadoras do papel das famílias na educação das crianças.

Melhorar o sistema através de projectos que contemplem a educação multicultural e a colaboração escola-famílias exige, da generalidade do corpo docente, uma formação específica, uma vez que foram áreas que estiveram praticamente ausentes na formação inicial dos professores. Por isso, deveria ser considerada como uma das prioridades na formação contínua e especializada a implementar no futuro próximo.

## Notas

- (1) De acordo com os dados do INE, divulgados no *Público* de 7/3/97, p. 20, a taxa de natalidade, ao fim de 20 anos de queda, voltou a subir em 1996: nasceram mais 2 646 bebés que em 1995. Trata-se de um ponto de viragem na curva descendente das últimas duas décadas?

## Referências

- CANÁRIO, Rui (1992) “O estabelecimento de ensino no contexto local”, in Rui Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa/ coleção Educa Organizações, pp. 57-85.
- DELGADO-GAITAN, Concha (1993) “Research and policy in reconceptualizing family-school relationships”, in P. Phelan & A. L. Davidson *Renegotiating Cultural Diversity in American Schools*. NY: Teachers College Press.
- ITURRA, Raúl (1994) “O processo educativo: ensino ou aprendizagem”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 1, pp. 29-50.
- LIGHTFOOT, Sarah Lawrence (1978) *Worlds Apart: Relationships between Families and Schools*. NY: Basic Books.
- MARQUES, Ramiro (1997) “Currículo e valores: universalismo ético e pluralismo cultural”. *ESES*, nº 8, Janeiro, pp. 15-26.
- MARTÍNEZ, Raquel-Amaya; MARQUES, Ramiro & SOUTA, Luís (1994) “Expectations about parents in education in Portugal and Spain”, in Alastair Macbeth & Birte Ravn (eds.) *Expectations about Parents in Education*. European Parents Association, pp. 44-58 (chapter five).

## XI

### EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E COLABORAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIAS NO PRÉ-ESCOLAR

«Proposta de lei-quadro da educação pré-escolar:  
Pais mais participativos»  
*Público*, 29/5/96, p. 24.

Com a proposta de Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, apresentada pelo Governo e aprovada na Assembleia da República [1], os cenários de desenvolvimento e expansão deste sector educativo, há muito identificados, parecem finalmente em vias de concretização.

Numa altura em que o ME lança as *orientações curriculares para a educação pré-escolar* [2], justifica-se uma chamada de atenção para duas importantes áreas, até agora subestimadas por educadores e, em parte, pela tutela, mas onde as famílias parecem exigir mais das instituições – a educação multicultural e a colaboração escola-famílias.

É isso que nos revela um estudo promovido, em 1995, pela revista *Pais & Filhos* e pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres, no qual foram inquiridos cerca de 500 pais [3]. Questionados sobre a qualidade dos serviços prestados a dois grupos etários (crianças até aos 3 anos e dos 3 aos 6), os pais, de entre uma lista de 34 aspectos de qualidade, apontaram como os mais negativos os seguintes:

*Aspectos em que os pais fizeram uma avaliação mais negativa  
dos serviços de educação de infância*

<b>Até aos 3 anos</b>	<b>Dos 3 aos 6 anos</b>
Valorização da diversidade cultural	Valorização da diversidade cultural
Contactos com a comunidade	Preparação para a escola

Atenção individualizada	Espaço ao ar livre
Desenvolvimento da sensibilidade estética e artística	Relacionamento e cooperação com os pais

Estes resultados são ilustrativos, no domínio pedagógico, das fragilidades da educação de infância. Para alguns, constituirá uma certa surpresa o facto de as questões da “diversidade cultural” serem referidas pelos pais, e mais, aparecerem em primeiro lugar. Estes dados mostram como a realidade multicultural constitui hoje, entre nós, um novo desafio também no pré-escolar. E este sector «pode facilitar, consideravelmente, a integração social de crianças vindas de famílias imigrantes, ou de minorias culturais ou linguísticas» como o reconheceu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI no seu relatório para a UNESCO (1996). Mas para isso, as respostas educativas não devem tardar. Importa recordar que já o parecer do CNE nº 1/94 apontava nesse sentido: «Podemos dizer que [a educação intercultural] é uma preocupação que irá atravessar todos os níveis de ensino dos países da Comunidade Europeia com uma intensidade crescente, exigindo assim mais atenção». É uma necessidade que tenderá a acentuar-se rapidamente, até pelo facto de o ME, finalmente, ter passado a considerar «a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica». Tal implica não só a sua aproximação ao 1º ciclo do ensino básico, como o alargamento da rede de cobertura e, naturalmente, a sua “massificação” [4]. O pré-escolar será cada vez menos um sub-sistema para alguns, para ser cada vez mais um sub-sistema para todos.

A segunda nota a destacar neste inquérito prende-se com a questão da colaboração escola-família-comunidade. Os pais contestam a escola virada para dentro, que prescinde da cooperação das famílias e do contacto com as comunidades. Também neste domínio, o referido parecer do CNE reconhecia que «a cooperação com os pais e a comunidade é limitada e variável» fazendo-se «sobretudo ao nível de festas [e] passeios». Isto apesar de uma legislação que define a educação pré-escolar como «complementar da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação» (LBSE, 1986) e que incentiva práticas de interacção entre educadores, famílias e agentes comunitários. As famílias ou os seus representantes – as associações de pais – têm vindo a reforçar a sua intervenção nas instituições escolares, apenas ao nível dos diplomas legais e em áreas sem grande impacto directo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças: a direcção dos estabelecimentos, a definição do calendário do ano escolar e, a partir de agora, também no estabelecimento dos horários dos jardins-de-infância da rede pública que deverão ser «adequados às necessidades das famílias». Sabemos, no entanto, que os decretos “de cima para baixo” não mudam a realidade e as práticas enraizadas. É verdade que a legislação faz diferença, mas há que reconhecer que persiste o fosso entre a lei e a prática social. Bem mais difícil é a

cooperação continuada, entre famílias e educadores, em actividades pedagógicas e nos processos de tomadas de decisão. Para isso é preciso quebrar a resistência para «atravessar fronteiras» (Davies & Jonhson, 1996) étnicas, culturais, linguísticas, religiosas e de classe, tanto por parte dos pais como dos professores. A formação inicial, contínua e especializada nestas duas áreas – educação multicultural e colaboração escola-famílias – dará com certeza um forte contributo nesse sentido.

## Notas

- (1) Aprovada, na generalidade, pela AR em 4 de Julho de 1996.
- (2) Segundo a directora do DEB, Teresa de Vasconcelos, num artigo publicado na Gazeta do Interior de 17/10/96, p.3, a primeira versão das «orientações curriculares» será ensaiada ao longo do ano lectivo de 1996-97 e a versão definitiva aparecerá em Junho de 1997.  
No documento de trabalho *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (DEB, Junho, 1996) há só duas curtas referências à educação intercultural, nas áreas de conteúdo aí definidas: na área de formação pessoal e social «A educação intercultural como aceitação e valorização das diferenças que podem ser de origem étnica, mas também cultural e social relaciona-se com a educação sexual, enquanto reflexão sobre o género. A educação para a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres que remete para a crítica dos estereótipos sociais sobre o que é próprio dos homens e das mulheres inicia-se nestas idades» (p. 43) e na área de conhecimento do mundo (p. 64). É pouco prometededor.
- (3) “Educação de Infância: os serviços que temos, os serviços que queremos”, *Pais & Filhos*, nº 59, Dezembro 1995, pp. 48-52.
- (4) A actual taxa de cobertura ronda os 53% (com a oferta privada superior à pública - 58% vs 42%), mas o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar prevê o alargamento, até 1999, dessa taxa para 90% das crianças com 5 anos, 75% das de 4 e 60% das de 3 anos (Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho. DR nº 133, I Série-A, 11/6/97).

## Referências

- CNE - Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 1/94 sobre a educação pré-escolar em Portugal. DR, nº 135, II Série, 14/6/94 (pontos 4.5, 4.9, 6.6, 8.1). [relator João Formosinho]
- Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996) *Educação: um Tesouro a Descobrir*. UNESCO-Edições ASA/ Perspectivas Actuais, p. 110.



DAVIES, Don and JOHNSON, Vivian (eds.) (1996) *Crossing Boundaries: Multi-national Action Research on Family-School Collaboration*. Report nº 33 Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. DR nº 237, I Série: lei de bases do sistema educativo (artº 4, nº 2 e artº 5º).

## XII

### EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

«É imperativo sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza.  
É imperativo sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza»  
Boaventura Sousa Santos, “Prova Oral”, *RTP 1*, 30/5/95.

#### **Multiculturalidade e Educação**

Assiste-se na sociedade portuguesa, e muito em particular nas áreas metropolitanas, a transformações significativas na sua população escolar. Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e mesmo religiosos. Também Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural (Souta,1992).

Temos hoje uma visão precisa dessa diversidade cultural nos vários níveis de ensino, graças à *Base de dados Entreculturas*, em boa hora criada pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Infelizmente, até agora, nenhuma recolha se fez ao nível do pré-escolar.

É certo que a diversidade étnica não é tão notória nos jardins de infância, mas isso deve-se ao facto de continuarmos com uma reduzida taxa de cobertura (a mais baixa da Europa Comunitária). Estamos em crer que, a curto ou médio prazo, a situação se irá alterar, pois, tal como o afirma Joaquim de Azevedo (1994:50), «é necessário romper o círculo viciado em que se caiu» e a saída mais pragmática, concordamos com ele, é «integrar, o mais possível, a educação pré-escolar e o ensino básico de nove anos» [1].

A preocupação com estas questões tem levado, também no pré-escolar, ao despontar do interesse pela educação multicultural. O próprio programa televisivo *Rua Sésamo*, que tinha como público-alvo crianças dos 3 aos 6/7

anos, teve o cuidado de integrar desde o início da série a problemática multicultural. «No entanto, dado que na sociedade portuguesa, pelo menos nas grandes cidades, a presença de minorias étnicas e o afluxo constante de crianças de origens diferentes são fenómenos de crescente importância, esta área deverá merecer uma atenção especial». Quem o diz é M<sup>a</sup> Emília Brederode Santos (1991:110), directora pedagógica do programa, que previa para o futuro da série a introdução de duas novas áreas, uma das quais seria a educação multicultural (sendo a outra a educação ambiental).

No mesmo sentido se pronunciou o CNE no seu parecer sobre a educação pré-escolar ao reconhecer que «alguns países têm preocupações explícitas com as crianças imigrantes e acentuam a necessidade de educação intercultural», o que deverá merecer maior atenção por parte de professores dos diferentes níveis de ensino. Os cenários de mudança estão diagnosticados, pelo que se espera dos professores acções educativas em conformidade. As palavras de Frederico Mayor poderão servir de guia para o trabalho dos educadores no futuro próximo: «(...) inculcar às gerações vindouras os sentimentos de altruísmo, de abertura e de respeito pelo outro, de solidariedade e de partilha a partir do assumir da sua própria identidade e da capacidade de reconhecer as dimensões múltiplas do homem em contextos culturais e sociais diferentes» [2].

Estamos confiantes que com esse trabalho de educação multicultural os jardins de infância venham a ser, de facto, «essas avenidas de liberdade» na expressão feliz de Joaquim de Azevedo (1994).

### **Formação inicial de educadores e literacia multicultural**

A formação inicial de educadores de infância sofreu profundas alterações na última década; de entre elas destacamos: (i) a subida do nível de formação, de curso médio para bacharelato (no início de 1997 anunciou-se que a licenciatura passaria a constituir habilitação obrigatória); (ii) a passagem da responsabilidade da formação de educadores das Escolas Normais de Educadores de Infância para as Escolas Superiores de Educação e Universidades; (iii) o alargamento da rede de instituições de formação: de um conjunto reduzido e concentrado de escolas passámos a uma vasta rede nacional que já vai nas 29 instituições de formação – 6 Universidades, 14 ESE públicas e 9 ESE privadas, se não contarmos os vários pólos [3]; (iv) o crescente aumento do número de alunos matriculados [4]; (v) a diversidade curricular, como consequência da autonomia científica e pedagógica dos estabelecimentos de ensino superior, substituiu o plano de estudos único, imposto pelo ME.

Numa situação deste tipo, caracterizada pela multiplicidade de instituições com enorme autonomia para definirem os seus currículos e os programas das

disciplinas, não é fácil saber com rigor em que escolas se trabalha a área da educação multicultural, nem qual o âmbito e o grau de profundidade das actividades científico-pedagógicas desenvolvidas.

No caso que melhor conhecemos – a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal – desde 1987, altura em que aí se iniciou a formação inicial, que a componente de educação multicultural está integrada em todos os cursos, nos programas de várias disciplinas. No curso de educadores de infância ela aparece, de forma explícita, ao longo dos três anos, nas disciplinas de *Abordagens do Real* (1º ano), *Antropologia da Educação* [5] (2º ano) e *O Meio Físico e Social nas Práticas Educativas* (3º ano).

Procura-se nesta formação o desenvolvimento da *literacia multicultural*, para que esta ajude os indivíduos a responder adequadamente à diversidade das sociedades pluralistas, democráticas e multiculturais, onde a interacção entre pessoas de diversas etnias e culturas se acentua, através do reconhecimento da necessidade de construir pontes de compreensão e comunicação entre os diferentes grupos.

Consideramos a educação multicultural não como uma opção para alguns jardins de infância, qualquer coisa para pessoas “de cor”, ou para dias especiais ou festividades. Trata-se antes de uma nova orientação para os processos de reforma educativa. É essa a perspectiva de Carl Grant com a expressão *Educação que é multicultural*, que «significa que todo o programa educativo é redesenhado no sentido de reflectir as preocupações dos diferentes grupos culturais».

A fundamentação teórica do nosso trabalho em educação multicultural encontramos-la também em autores como James Banks, Christine Sleeter e James Lynch, enquanto que, para o pré-escolar, Patricia Ramsey, Lilian Katz e Frances Aboud são as nossas principais referências. Procuramos ainda apoiar os nossos alunos, em termos teórico-práticos, recorrendo a dois trabalhos paradigmáticos: o de Melvin Konner e a sua visão multicultural da infância e o currículo proposto por Louise Derman-Sparks para crianças em idade pré-escolar.

A intervenção em educação multicultural, na ESE de Setúbal, para além da formação inicial, consolidou-se com a criação, em 1991, do CIOE - Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação, que pretende trilhar os complexos caminhos da abordagem holística da multiculturalidade.

## Notas

- (1) Só lamentamos que as excelentes ideias dos nossos governantes só apareçam quando eles já pertencem à categoria de ex-membros do Governo!

- (2) Frederico Mayor, Director-Geral da UNESCO, no apelo que dirigiu, por ocasião do Ano Internacional da Tolerância (1995), aos «altos funcionários responsáveis pela educação» e a «todos os professores», entre outras entidades.
- (3) Pólos de Arcozelo, do Nordeste, Viseu (ESE Jean Piaget), Caldas da Rainha (ESE de Leiria), Lamego (ESE de Viseu), Vila Real de St<sup>a</sup> António (ESE de Faro), Chaves (UTAD).
- (4) O número de vagas de acesso ao 1º ano do Curso de Educadores de Infância tem sido nas ESE sempre superior ao dos outros cursos aí ministrados (Primário e Variantes do Ensino Básico). No entanto, desde 1991 assistiu-se a um decréscimo na rede pública, em virtude de algumas ESE e Universidades terem deixado de abrir vagas. Por exemplo, no ano lectivo de 1994-95 abriram 990 vagas (205 vagas em 8 ESE públicas, 95 em 4 Universidades e 690 em 8 ESE privadas), mas em 1996-97, registou-se uma subida para 1258, assim distribuídas: 345 vagas em 14 *ESE públicas*: ESE de Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Faro, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal e Viana do Castelo; 173 vagas em 6 *Universidades*: U. Açores, Aveiro, Évora, Madeira, Minho, UTAD; 740 vagas em 8 *ESE privadas*: ESE de Fafe, Jean Piaget (Almada, Arcozelo, do Nordeste), João Deus, Paula Frassinetti, Santa Maria, Maria Ulrich, ISCE, ISEC.
- (5) A Antropologia mantém o seu lugar no curso de educadores de infância, numa tradição que remonta a 1979, quando a Antropologia Cultural foi introduzida no plano de estudos das ENEI.

## Referências

- ABOUD, Frances (1988) *Children & Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- AZEVEDO, Joaquim de (1994) *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre o Sistema Educativo*. Porto: ASA.
- BANKS, James A. (1981) *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- CNE - Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 1/94 sobre a educação pré-escolar em Portugal. DR nº 135, II Série, 14/6/94 (ponto 4.9 - Integração de grupos específicos).
- SLEETER, Christine E. & GRANT, Carl A. (1988) *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- DERMAN-SPARKS, Louise and the A.B.C. Task Force (1989) *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C.

- KATZ, Lilian G. (ed.) (1991) *Educating Linguistically and Culturally Diverse Preschoolers*. Early Childhood Research Quarterly, vol. 6, nº 3, September (special issue).
- KONNER, Melvin (1991) *Childhood: a Multicultural View*. Boston: Little, Brown and Company.
- LYNCH, James (1983) *The Multicultural Curriculum*. London: Batsford Academic and Educational.
- RAMSEY, Patricia G. (1982) "Multicultural education in early childhood", in Janet F. Brown (ed.) *Curriculum Planning for Young Children*. Washinton, DC: National Association for the Education of Young Children, pp. 131-142.
- SANTOS, M<sup>a</sup> Emília Brederode (1991) *Aprender com a Televisão: o Segredo da Rua Sésamo*. TV Guia Editora.
- SOUTA, Luís (1989) "Educação Multicultural em livros para crianças". *Diário de Notícias*, 24/12/89, 2º Caderno-Domingo, p. 15.
- SOUTA, Luís (1992) "Educação Multicultural: um imperativo dos nossos dias". *Educação Ensino*, nº 4, Abril, pp. 15-19.

### **XIII**

#### **ANTROPOLOGIA DA MULTICULTURALIDADE**

«Turma só com ciganos em escola de Viseu»  
*Público*, 15/11/96, p. 20.

##### **Os efeitos perversos dos currículos alternativos**

A situação anacrónica vivida na escola primária da Ribeira em Viseu, com a constituição de uma turma só com crianças ciganas [1], mostra claramente como as nossas escolas não estão organizadas para a diversidade cultural.

Há ainda professores que não deixam de sonhar com “a turma ideal”, onde todos os alunos são iguais do ponto de vista étnico e cultural, onde todos aprendem da mesma maneira, e todos evoluem ao mesmo ritmo. Há já algumas décadas que a escola de massas pôs fim a essa utopia pedagógica, quando tornou o ensino obrigatório para as crianças de ambos os sexos e de todos os estratos sociais. Mas agora a diversidade é bem mais ampla. Não se trata apenas de populações que se diferenciam em termos de género e classe, mas também em termos étnicos, linguísticos, religiosos e culturais. E esta heterogeneidade da população escolar tende a ser percepcionada, por esses professores, como um problema e não como um factor valorizador e enriquecedor das aprendizagens. Hoje, face à inevitabilidade da emergência de sociedades multiculturais, «a tendência não é de criar agrupamentos homogéneos de alunos, mas de lhes prestar uma atenção diferenciada, no quadro de grupos heterogéneos» (Campos, 1996).

Deste “acidente crítico” ressalta um segundo factor de preocupação: a tentativa de o justificar no quadro do despacho dos currículos alternativos [2]. É que as razões que se alegam para a separação das crianças ciganas prendem-se com o facto de estas constituírem um «grupo específico de alunos» que revela «problemas de integração na comunidade escolar», o que constitui uma situação

tipificada nos termos do próprio despacho. Aí estão os efeitos perversos, para que muitos alertaram. A «escola não pode ser indiferente às diferenças» segundo Ana Benavente [3], mas não são, evidentemente, respostas deste tipo que se esperam das escolas. Numa perspectiva de educação multicultural, não faz sentido afirmar, como o fizeram os líderes pedagógicos desta escola, que as crianças têm «problemas de integração na comunidade escolar» sem que, concomitantemente, se questione a própria instituição escolar que tem, ela sim, problemas em integrar este tipo de crianças. Por inadequação dos programas, dos materiais e das suas práticas pedagógicas. Henriot-Van Zanten & Anderson-Levitt (1992:87) ajudam a analisar a questão numa outra óptica: «Os antropólogos são levados a ter uma posição relativista que valoriza a cultura própria de cada grupo. Eles não sustentam a ideia de “privação cultural” nas crianças de minorias étnicas, nem de faltas ou de disfuncionamentos na sua socialização familiar ou comunitária. As indiscutíveis dificuldades que as crianças encontram na escola devem ser analisadas preferencialmente como a consequência de uma confrontação de sistemas culturais conducentes a maior parte das vezes a incompreensões mútuas».

Infelizmente, o problema não está apenas ao nível local. As políticas educativas são definidas a nível central e aí não se assume a necessidade imperiosa de uma educação multicultural para a generalidade das escolas portuguesas, necessidade que implicaria mudanças nos currículos e na formação de recursos humanos.

### **Antropologia: uma mais-valia na Educação**

As várias equipas que nos últimos anos têm assumido responsabilidades no ME persistem em marginalizar a área científica que melhores contributos poderia dar nesta matéria – a Antropologia. Uma ciência social que tem toda a sua razão de ser no estudo e compreensão das diversidades étnico-sócio-culturais.

Com a Reforma, começaram por retirar a disciplina de Antropologia Cultural dos planos de estudos do ensino secundário (é hoje a única ciência social que não faz parte dos currículos do sistema de ensino não superior!). Depois, afastaram da docência os licenciados em Antropologia, não lhes reconhecendo habilitação própria. Enquanto isso, as nossas escolas, vêm crescer a heterogeneidade da sua população escolar, o que coloca aos professores novos desafios sociais, culturais e pedagógicos. O saber antropológico é subestimado, quando deveria constituir uma “mais-valia” importante para enfrentar estas novas situações da diversidade multicultural [4].

Até parece que a generalidade dos decisores de política educativa não só desconhece a existência da Antropologia da Educação, como uma das áreas de especialização antropológica, como continua presa de uma certa ideia de



Antropologia, enquanto ciência das sociedades primitivas, do exótico e do distante.

### **Antropologia do próximo**

Ora para Marc Augé (1994:31) «não é a antropologia que, cansada dos terrenos exóticos, e correndo o risco de perder a continuidade, [...] se volta para horizontes mais familiares, mas o próprio mundo contemporâneo que, em consequência das transformações aceleradas, apela ao olhar antropológico, ou seja, a uma reflexão renovada e metódica sobre a categoria da alteridade.». De facto «existem razões positivas para trabalhar sobre a Europa, em Antropologia» (Augé, 1994:18); uma dessas razões prende-se, sem dúvida, com o fenómeno da multiculturalidade na generalidade dos Estados europeus, cuja matriz multicultural se tem vindo a acentuar, como consequência de diversos fenómenos, entre os quais os fluxos imigratórios (de ordem económica e política), a livre mobilidade de cidadãos, e a crescente interdependência entre povos e países. O reconhecimento de «práticas culturais heterogéneas» (Iturra, 1986:158) na Europa, e mesmo dentro de espaços geográficos nacionais, tornou-se hoje uma evidência irrefutável.

O redesenho do mapa político da Europa, com a criação de novos Estados ou a recriação de outros, evidenciou a importância do papel da etnicidade (já não associada apenas aos não brancos) neste processo de (re)afirmação de identidades e singularidades culturais fortes. Há, por isso, quem fale (Walzer, 1992) no retorno do tribalismo, entendido como «o compromisso de indivíduos e grupos com a sua história, cultura e identidade próprias». Só que, há que reconhecê-lo, «esse compromisso é uma característica permanente da vida social humana».

É também nesta perspectiva que a «antropologia do próximo» ganha sentido. E não se trata apenas de retomar o objecto clássico desta ciência social (as populações não europeias) em contextos mais familiares (o “outro” étnico e cultural vive agora entre nós). A Antropologia da Multiculturalidade alarga o campo de investigação e de intervenção da antropologia a áreas vitais da sociedade contemporânea, designadamente as do emprego, do relacionamento interpessoal, da cidadania e da educação. Sobre estes e outros domínios é necessário um outro olhar – antropológico e multicultural.

A Antropologia, melhor do que qualquer outra disciplina, está em condições de contribuir positivamente para o estudo das complexas questões da multiculturalidade. Ou não fosse a cultura «o conceito base e central desta ciência» (Paulsen, 1968:12).

### **Notas**

- (1) O jornal *Público*, de 6/9/96, p. 14, relatava uma tentativa semelhante: «Depois de Oleiros, população de Cabanelas rejeita crianças: Ciganos em turmas separadas...».
- (2) Despacho 22/SEEI/96. DR nº 140, II Série, 19/6/96: currículos alternativos.
- (3) Ana Benavente ao jornal *a Página*, nº 51, Novembro 1996, p. 3.
- (4) Os professores-antropólogos, treinados no “trabalho de campo” e no método comparativo em comunidades diversas sob o ponto de vista cultural, poderiam desempenhar um papel importante como “pivots” das equipas educativas nas duas componentes mais inovadoras da Reforma Curricular – a *Área-escola* e o *Desenvolvimento Pessoal e Social*; e são conhecidas as grandes dificuldades na sua implementação, nomeadamente nas actividades de ligação ao meio.

## Referências

- AUGÉ, Marc (1992) *Não-lugares: Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora, 1994.
- CAMPOS, Bártoelo Paiva (1996) “Escola de sucesso para todos”. *JL/Educação*, 6/11/96, p. 24.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, Agnès & ANDERSON-LEVITT, Kathryn (1992) “L' Anthropologie de l'Éducation aux États-Unis”. *Revue Française de Pédagogie*, nº 101, Octobre-Novembre-Décembre, pp. 79-104.
- ITURRA, Raúl (1986) “Trabalho de campo e observação participante”, in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 149-163.
- PAULSEN, R. F. (1968) “Cultural anthropology and education”, in J. H. Chilcott, N. C. Greenberg & H. B. Wilson (eds.), *Readings in the Socio-cultural Foundations of Education*. Belmont; IL: Wadsworth.
- WALZER, Michael (1992) “O tribalismo moderno”. *Diálogo*, nº 2, vol. 26, 1993, pp. 14-19.

# **RACISMO E EXCLUSÃO**

«Ninguém é, se proíbe que outros sejam»

Paulo Freire, *Uma educação para a liberdade*.

## XIV

### RACISMO: O ETERNO RETORNO ?

«Relatório na AR: Racismo aumenta em Portugal»  
*O Jornal*, 10/4/92.

#### **Raça: um conceito sem suporte científico**

A procura da ordem no aparente caos do mundo vivo levou os naturalistas a tudo quererem classificar. A organização dessa enorme diversidade passou pela construção de taxonomias em cujas “gavetas” científicas se arrumavam todos os itens dos “reinos” mineral, vegetal e animal.

A espécie humana não escapou a esta “onda” de sistematização e também foi sendo catalogada em raças, sub-raças, tipos e sub-tipos.

As múltiplas classificações que foram criadas partiam de critérios muito variáveis: desde as que tinham em conta as características físicas mais evidentes, como a cor da pele, às que associavam a este factor um conjunto de outros traços somáticos (textura dos cabelos, formato dos lábios e do nariz, cor dos olhos, etc.), até às que exigiam técnicas mais ou menos sofisticadas como medições do crânio para se obter o índice encefálico ou às que, como a de W. C. Boyd (1950), tinham por base os grupos sanguíneos.

Recordemos, a título de exemplo, alguns dos autores dessas taxonomias, que se seguiram aos trabalhos pioneiros de Lineu e Buffon no século XVIII: F. Blumenbach (1806) e Carleton S. Coon (1962) definem 5 raças, H. V. Vallois (1944) 27 raças, J. Deniker (1900) 29 raças, E. F. von Eickstedt (1934) 3 raças e 29 sub-raças, os americanos S. M. Garn e J. B. Birdsell (1950) estabelecem 30 raças, Th. Dobzhansky (1962) 34 raças e o italiano R. Biasutti (1941) chega às 53 raças!

A variedade de taxonomias, no que respeita aos seres humanos, demonstra que o consenso na comunidade científica nunca foi conseguido, nem no número de raças nem nas suas designações.

### **Raça: um conceito inútil e pernicioso**

Depois das descrições simplistas de exploradores e viajantes, como a de Françoise Bernier (1620-1688), «os negros não têm cabelos, mas antes, uma espécie de lã que se aproxima de pêlo; os orientais têm pequenos olhos de porco; os lapões são pequenos e atarracados, uns verdadeiros animais», surge a tentação de associar as características físicas a elementos psicológicos e comportamentais, como o ilustra a *Geographie Universelle* de Crozet (1827): «Os chineses têm a testa larga, o rosto quadrado, o nariz pequeno, grandes orelhas e os cabelos pretos. São naturalmente amáveis e pacientes, mas egoístas e orgulhosos... Os negros são, em geral, bem feitos e robustos, mas preguiçosos, velhacos, bêbedos, comilões e porcos ... Os habitantes da América são ágeis e ligeiros a correr, mas na sua maior parte são preguiçosos e indolentes e alguns muito cruéis» [1]. Estava instalada a confusão entre o biológico e o cultural.

A diversidade cultural é inquestionável; as culturas humanas contam-se por milhares. Mas querer atribuir essas diferenças à constituição anatômica ou fisiológica dos diferentes grupos, em vez de as procurar explicar na base da multiplicidade dos contextos geográficos, históricos e sociológicos, foi um “erro” de graves consequências. Do conceito “científico” de raça rapidamente se passou para a esfera ideológica e para o desenvolvimento de teorias racistas, tão necessárias às empresas de exploração e dominação.

### **A emergência do racismo**

Embora a generalidade dos grupos, em todas as sociedades do passado, tenham demonstrado várias formas de etnocentrismo, o mesmo não se pode dizer do racismo, que não é uma característica universal das sociedades humanas (Banks, 1995:16).

O racismo é fundamentalmente um produto da expansão do Ocidente no século XIX na África, Ásia, Austrália e América. Os europeus precisavam de uma ideologia justificativa para a conquista dos territórios e a colonização dos nativos, então designados como “selvagens”.

Esta função ideológica do racismo veio a ser novamente utilizada, em grande escala, pelos nazis durante o período da II Guerra Mundial.

As leis de Nuremberga de 1935, que estão na génese das práticas de genocídio, guerra e destruição que se arrastaram por toda uma década, ficaram-

se a dever a H. S. Chamberlain (1855-1927), que exercia grande influência em Hitler. Chamberlain era um dos discípulos de Gobineau, pai da escola antropológico-racial. É aqui que se encontram os fundamentos das teorias racistas dos nazis. Gobineau (1853), nos seus 4 volumes do *Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas*, defendeu a importância exclusiva do factor raça na determinação do comportamento humano e na organização dos sistemas sociais. Tendo como ponto de partida uma pseudo-ciência, muito em voga nos inícios do século XIX, a Frenologia (produzia inferências sobre as aptidões humanas, mentais e comportamentais, a partir da forma exterior do crânio) [2], Gobineau e os seus seguidores estabeleceram hierarquias raciais com base no índice cefálico (construído a partir das medições dos diâmetros antero-posterior e transversal) e pugnaram pela supremacia dos dolicocefalos.

### **Comunidade internacional nega validade às teses racistas**

Mercê das atrocidades cometidas pelos nazis, em particular sobre os judeus e os ciganos, o mundo científico, sob os auspícios da UNESCO, foi chamado a pronunciar-se sobre a definição dos conceitos de raça e de diferenças raciais.

Surgem então diversas declarações, que vão sendo revistas à luz dos avanços no campo da Biologia e mais especificamente no domínio da Genética, das quais destacamos:

- *Declaração de 1950*, redigida em Paris, e que contou, entre os 8 subscritores, com a participação de Claude Lévi-Strauss (França) e F. Frazier (EUA). Uma importante conclusão reporta-se às questões terminológicas: «Os graves erros que resultaram do emprego da palavra “raça” na linguagem corrente levam a desejar que se renuncie completamente a este termo quando se aplica à espécie humana e que se adopte a expressão “grupos étnicos”.»

- *Declaração de 1951*, subscrita também em Paris, na qual participaram 14 cientistas, entre os quais H.L. Shapiro (EUA) e H.V. Vallois (França).

- *Declaração de 1964*, resultante da reunião de Moscovo, onde estiveram presentes 22 especialistas, entre os quais H. Suzuki (Japão) e B. Rensch (RFA). Nela se realça a diversidade genética inerente a cada população humana e, consequentemente, a inexistência de raças puras. Por outro lado, sublinha-se que «os diversos povos da terra parecem possuir iguais potencialidades biológicas para alcançar qualquer nível de civilização» e que «não existe nenhuma justificação para os conceitos “raças superiores” e “raças inferiores”».

Estas posições da comunidade científica vieram a ter expressão, no domínio político, em 1965, com a *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*, onde se reconhece que «as doutrinas da superioridade fundada nas diferenças entre raças são cientificamente falsas,

moralmente condenáveis e socialmente injustas e perigosas e que nada pode justificar, onde quer que seja, a discriminação racial, nem em teoria nem na prática».

O clima político internacional do pós-guerra foi bastante favorável ao combate do racismo institucional.

### **Racismo que teima em persistir**

Apesar da generalidade da comunidade científica reconhecer a falta de validade, em termos biológicos, ao conceito de raça quando reportado ao ser humano, o termo persiste e não apenas na linguagem corrente. Para compreender essa longevidade do conceito de raça podem ser avançadas diversas explicações (Souta, 1997), mas é nos nichos científicos dos que tentam fazer renascer o paradigma genético que se devem procurar as razões primeiras. Um dos últimos exemplos é protagonizado por Richard Hernstein & Charles Murray (1994) no livro *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*, um best-seller nos EUA com enorme popularidade nos *media*. O que distingue particularmente este livro não é a ideia de que alguns grupos são geneticamente inferiores a outros, mas sim a defesa do argumento que as pessoas de baixos rendimentos, incluindo os brancos pobres, têm menos capacidades cognitivas do que as classes médias e altas. Hernstein & Murray defendem a teoria que as diferenças raciais e de classe são causadas por factores genéticos. Ou seja, as pessoas são pobres por causa das suas características genéticas. Deste modo, os Brancos de baixos rendimentos e os Afro-Americanos partilham características genéticas inferiores.

Banks (1995:22) afirma que *The Bell Curve* «é consistente com o actual contexto social e político» americano, em que se repensa o empenhamento da nação para com os grupos de baixos rendimentos, se questionam os programas de segurança social, quando o fosso entre ricos e pobres não pára de crescer e quando, uma vez mais, se reclama o fecho das fronteiras a estrangeiros.

Esta situação ilustra o conceito de 'raça' como uma construção social, pois «reflecte o contexto social, os tempos históricos e a estrutura económica da sociedade» Banks (1995:23). A ideia de 'raça' enquanto construção social vem sendo defendida, entre outros, por James Banks e pelo jamaicano, Peter Figueroa, radicado em Inglaterra.

### **O racismo em Portugal: o que nos revelam as sondagens**

Muitos portugueses glorificam a “sociedade dos brandos costumes”: «O português assimilou, adaptando-se. Nunca sentiu repugnância por outras raças e foi sempre relativamente tolerante com as culturas e religiões alheias [...] o português não gosta só de certas raças, gosta de quase todas» (Jorge Dias,



1955:29); outros, quanto muito, reconhecem que temos um «racismo português suave» [3]. Mas o actual contexto europeu e português – marcado pelos movimentos migratórios provenientes dos países de leste e do norte de África, pelo acordo de Schengen, pela crise económica e, muito em especial, pelo aumento do desemprego [4] – parece favorecer a emergência do racismo.

Já nesta década foram realizados importantes inquéritos sobre as questões do racismo no nosso país. Um estudo divulgado pelo jornal *Público* (1995) revela que 81,9% dos inquiridos «acha que o racismo tem vindo a aumentar em Portugal», considerando o racismo como o 4º «problema do mundo de hoje que mais os preocupa» (logo a seguir à fome, sida e atentados aos direitos humanos) [5]. Ainda nesta investigação, 42,6% «acha que em Portugal o racismo é uma atitude muito comum» [6].

Segundo o mesmo inquérito, o número daqueles que «se considera pessoalmente racista» não deixa de ser preocupante: 16,3% (muito racista 1,7%, bastante racista 1,3%, pouco racista 13,3%); nas cidades de Lisboa e Porto o número sobe para 28,3%, de acordo com uma outra sondagem (*Público*, 1992) em que se realizaram 300 entrevistas telefónicas [7]. Este racismo assumido é ainda justificado por razões de superioridade biológica, como o atesta um anterior trabalho, cujos resultados foram divulgados pelo jornal *Expresso* (1992): dos 2046 cidadãos portugueses brancos aí inquiridos 17,9% considerava os negros «intelectualmente menos dotados» [8].

Nesta conjuntura, não admira as múltiplas atitudes de discriminação reveladas pelos inquiridos face a situações-tipo (previsivelmente muito aquém da realidade): por exemplo, o estudo do *Expresso* indica que 11,8% dos indivíduos «importar-se-ia que filhos seus andassem em escolas com muitos negros», 20,8% «não empregaria negros na sua empresa em lugares de alguma responsabilidade» e 30,8% «importar-se-ia que uma filha sua se casasse com um negro».

Em concreto, não se sabe ainda muito sobre o papel da instituição escolar na formação e/ou desenvolvimento do racismo entre as crianças e os jovens. Todavia, uma sondagem efectuada pelo Instituto da Criança em França, no ano de 1990, revela que é na escola que as crianças presenciam mais actos e palavras de racismo. Tal significará porventura que «aí o racismo é mais virulento mas também é lá que os jovens passam mais tempo» (Fargier, 1990:29).

Refere-se ainda no mesmo artigo que os jovens são ligeiramente menos racistas que os mais velhos, donde a ideia de o racismo se transmitir como um vírus cultural que tem por fonte a sociedade adulta.

Que fazer então nestes novos cenários de rápidas mudanças mas em que persistem velhos problemas como o racismo?

Estamos convencidos que a escola pode dar um contributo importante, ainda que o caminho a percorrer seja complexo; contudo, ele passará necessariamente pela divulgação das conclusões das organizações científicas internacionais a este propósito e pelo colocar da tónica na formação de indivíduos que reconheçam a importância do “outro”, numa diversidade biológica e cultural a respeitar e valorizar.

Nas escolas, estas preocupações deverão estar explícitas no currículo e ser objecto de trabalho contínuo, visando em última instância um novo senso comum imbuído de cientificidade e respeito pela diferença.

## Notas

- (1) In Albert Jacquard (1978) *O Elogio da Diferença*. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 75.
- (2) Ainda hoje se encontram vestígios desta “ciência” na linguagem corrente quando se fala na “bossa dos matemáticos” ou na “testa alta dos intelectuais”.
- (3) Expressão de Miguel Portas, no *Expresso*-revista de 5/9/92, p. 7-R.
- (4) O desemprego na UE atingia os 10,8% em Março de 1997.
- (5) O estudo do ICS *Gerações, Valores e Modos de Vida*, coordenado por José Machado Pais, e tornado público apenas em 23/11/96, no *Expresso*-revista, pp. 42-54, mas cujo trabalho de campo decorreu entre 28/1 e 21/3 de 1995 (isto é, antes dos graves conflitos do 10 de Junho no Bairro Alto), revela outros números: nos «problemas que preocupam os portugueses» o racismo, com 0,7%, aparece em penúltimo numa lista de 12 problemas inventariados.
- (6) *Público*, 2/8/95, “A face escondida do racismo”, pp. 1-5.
- (7) *Público*, 11/5/92, “Os sinais do racismo em Portugal”, pp. 1-3.
- (8) *Expresso*, 5/9/92, “Nós e eles”, pp. 6R-11R.

## Referências

- BANKS, James (1995) “The historical reconstruction of knowledge about race: implications for transformative teaching”. *Educational Researcher*, vol. 24, nº 2, March, pp. 15-25.
- DIAS, Jorge (1950) *Os elementos fundamentais da cultura portuguesa*. Coimbra: Separata da Revista de Direito e de Estudos Sociais, ano VIII, nº 2, 1955.
- FARGIER, Marie Odile (1990) *Science et Vie Junior*, Septembre, 1990, pp. 27-30.
- FIGUEROA, Peter (1991) *Education and the Social Construction of 'Race'*. London & New York: Routledge.

SOUTA, Luís (1997) “Da raça ao racismo”, in *O que é a Raça? Um Debate entre a Antropologia e a Biologia*. Lisboa: Espaço OIKOS, pp. 43-50.

## XV

### QUE FAZER COM ESTA LEGISLAÇÃO?

«seria importante criar uma lei contra o racismo»  
General 'D', *Sem Mais*, nº 19, Setembro 1995, p. 19.

Legislação é coisa que não falta. Mas o seu impacto no dia-a-dia dos cidadãos continua a ser diminuto.

Após a Segunda Guerra Mundial, e como consequência do genocídio dos judeus e dos ciganos perpetrado na base das teorias da superioridade racial, o clima político internacional foi favorável ao combate do racismo institucional. Grandes progressos foram realizados, em especial no campo jurídico, tendo havido uma enorme preocupação das organizações internacionais em legislar no sentido da defesa do princípio de que os seres humanos «nascem livres e iguais em dignidade e em direitos» (artº 1º da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, de 10 de Dezembro de 1948).

Todavia, entre nós, este processo fez-se sentir bem mais tarde. Basta lembrar que o texto oficial português desta Declaração Universal só foi publicado no Diário da República de 9/3/78, ou seja, com cerca de 30 anos de atraso! O mesmo se passou com outros diplomas, designadamente a *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*, de 21/12/65, à qual Portugal aderiu apenas em 29/4/82! Aí, os Estados «condenam a discriminação racial e obrigam-se a prosseguir por todos os meios apropriados, e sem demora, uma política tendente a eliminar todas as formas de discriminação racial e a favorecer a harmonia entre todas as raças». Mas num regime de ditadura, que paradoxalmente até dizia defender uma política multirracial, esta era uma problemática acerca da qual não havia pressas em mudar.

Por isso mesmo, só com a institucionalização do regime democrático, consubstanciado na Constituição da República Portuguesa de 1976, o princípio da igualdade se tornou um imperativo constitucional: «Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de

qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica ou condição social» (artº 13º).

Múltiplos são os documentos legais (na forma de declarações, orientações, recomendações, convenções e resoluções), emanados das mais variadas instâncias europeias e internacionais (CE, UE, OSCE, OCDE, UNESCO, ONU,...) que preconizam o combate ao racismo e à xenofobia, que estipulam a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres, que incentivam a integração dos deficientes, que propõem medidas de apoio aos imigrantes e às minorias étnicas, que recomendam o ensino da história e da cultura das minorias nacionais, que apontam acções para a escolarização das crianças ciganas. Todos estes diplomas legais, definidores de um quadro de igualdade e tolerância no respeito pela dignidade da pessoa humana, são, infelizmente, quase desconhecidos pela generalidade dos cidadãos do nosso país.

Dir-se-á que a divulgação destes textos legais é restrita. Que os *media* não lhes dão a devida publicidade. Que essa informação não pode estar contida apenas no Diário da República ou no Jornal Oficial das Comunidades Europeias.

Como explicar, porém, o alheamento da comunidade educativa? Em que estrutura curricular do ensino básico se abordam textos deste tipo? Temos que reconhecer que a Reforma lhes passou à margem. Os novos programas não o prevêm de forma explícita. E, naturalmente, o ensino destas matérias praticamente não se faz. A sua aprendizagem não é considerada relevante. Neste domínio há, de facto, um vazio nas nossas escolas [1]. E não se tenha muita esperança no Desenvolvimento Pessoal e Social: esta área curricular também ficou presa aos conteúdos inscritos no nº 2 do artº 47º da LBSE de 1986, onde a educação multicultural não foi incluída. Mas não se pode fechar os olhos às novas realidades: na Europa, e também em Portugal, registaram-se enormes mudanças no decorrer deste último decénio, e muito em particular na composição demográfica das grandes áreas metropolitanas com uma notória diversidade da população escolar.

A educação para a cidadania e a educação multicultural pressupõem o conhecimento do quadro legal (nacional, comunitário e internacional) em que assentam as nossas sociedades. A legislação não é tudo. Mas é impossível negar a sua importância nas sociedades modernas [2].

E não se pergunte o que é que a escola anda a ensinar aos nossos jovens, nas áreas da cidadania e da multiculturalidade, apenas quando se registam gravíssimos conflitos como os de 10 de Junho de 1995 no Bairro Alto!

## Notas

- (1) A própria Constituição é um documento mal conhecido nas escolas, como o reconheceu o Presidente da República, Jorge Sampaio, na AR, em 2/4/97, na sessão comemorativa do 21º aniversário da aprovação desse documento legal .
- (2) Por isso se estranha que num Estado de direito, fortemente marcado pelas questões económicas, o Direito e a Economia estejam excluídas do ensino básico. Como se não fossem ferramentas fundamentais que o cidadão, consciente e crítico, deve dominar neste final de século. Até a reforma de Passos Manuel de 1836 já previa o ensino nos liceus dos *Princípios de Economia Política*.

## XVI

### TOLERÂNCIA ADIADA

«Estudo preliminar do IIE revela dados sobre os valores dos alunos portugueses: Intolerantes e Orgulhosos»  
*Público*, 13/10/95, p. 25.

No curto espaço de três anos – 1995 a 1997 – lançaram-se duas campanhas internacionais contra o racismo. Primeiro foi o *Ano Internacional da Tolerância* [1] e, em 1997, o *Ano Europeu contra o Racismo*.

#### **Ano Internacional da Tolerância: um balanço**

No caso português, o balanço da primeira iniciativa (a segunda ainda está em curso) mostra como ficámos aquém das naturais expectativas que uma realização deste tipo justificava e que as reais necessidades do país impunham.

Tal como já havia acontecido com o Ano Internacional da Família (1994), o poder comemorou o Ano Internacional da Tolerância, com algum folclore, mas com ausência de medidas estruturais. Assim, não se lançou nenhuma linha de desenvolvimento estratégico para as diversas áreas da multiculturalidade, nomeadamente:

(i) Não se tomaram medidas de fundo que concretizassem os “velhos” princípios da igualdade de oportunidades, que o nosso quadro legal consagra.

(ii) Não se promoveram quaisquer programas de incentivo à investigação, que nesta área é quase inexistente em Portugal.

(iii) Não se desencadearam acções significativas tendentes a minorar as situações mais gritantes de discriminação que teimam em persistir, nos domínios económico, social e educativo.

1. Da campanha oficial do Ano Internacional da Tolerância pouco se viu. O seu impacto junto da generalidade da população foi reduzido. Os grandes órgãos de comunicação social, nomeadamente a televisão, estiveram alheados do evento e daí a visibilidade das acções ter sido insuficiente.

O próprio Estado, devido ao peso que ele tem em Portugal, deveria, particularmente nesse período, ter emitido «mensagens claramente anti-racistas» [2], como o recomendava Boaventura de Sousa Santos [3].

2. O Ano Internacional da Tolerância deixou-nos o slogan *Todos diferentes, Todos Iguais*, da campanha europeia de juventude.

Para além disso ficaram as acções, de tipo pontual e local, da iniciativa de organizações que têm vindo persistentemente a desenvolver uma actividade meritória na promoção da tolerância e da cooperação e também no combate ao racismo – CIDAC, OIKOS, SOS Racismo, Frente Anti-Racista, Entreculturas,...

3. Infelizmente, entre nós, o Ano Internacional da Tolerância será recordado pela negativa: os graves confrontos raciais ocorridos no Bairro Alto, em Lisboa [4], e os conflitos de carácter religioso despoletados pela polémica em torno da IURD, constituem marcos paradigmáticos de uma preocupante intolerância na sociedade portuguesa.

### **Os jovens e a intolerância**

Muitos foram os jovens envolvidos nos múltiplos incidentes ocorridos em Portugal durante esse ano de 1995, o que nos obriga a questionar seriamente os currículos e as práticas do nosso sistema educativo.

A imigração crescente parece funcionar como a causa próxima dos conflitos étnicos e raciais, especialmente, nas grandes áreas urbanas e suburbanas. Uma violência que, segundo Maurice Blanchot, «se revela no medo e que pode transformar o homem assustado em homem violento» [5]. Os jovens parecem não estar preparados para este tipo de desafios.

Num inquérito organizado, em 1990, pelo *European Values Systems Study Group* em 10 países europeus, onde o IED assumiu a coordenação da parte portuguesa da investigação, com uma amostra de 1185 indivíduos, constata-se que os portugueses eram «mais sensíveis aos desvios pessoais [droga, crime, alcoolismo, homossexualidade, sida] do que às diferenças étnicas e religiosas», mas mostravam-se mais intolerantes do que a generalidade dos europeus: por exemplo, o português «não gostaria de ter de modo nenhum como vizinhos» um judeu (19% vs 9% na Europa), um muçulmano (18% vs 17%), um hindu (17% vs 11%), uma pessoa de outra raça (15% vs 10%), sendo a percentagem mais baixa quanto à vizinhança de imigrantes/trabalhadores estrangeiros (10% vs



13% na Europa); apenas 12% dos inquiridos não expressavam qualquer rejeição. O estudo revelou ainda que «a abertura dos jovens [...] não é extensiva à heterogeneidade étnica e religiosa» (Santos & Dias, 1993:55).

Numa outra investigação, conduzida por Joana Miranda (1995), evidenciam-se os estereótipos que os estudantes portugueses do 11º ano, das seis escolas secundárias do concelho do Seixal, têm acerca dos 12 grupos étnico-culturais residentes em Portugal. Ilustremos alguns desses *olhares sobre os minoritários* (através dos 10 adjectivos mais atribuídos e apresentados por ordem decrescente): os ciganos são vistos como «vingativos, aldrabões, negociantes, desconfiados, sujos, barulhentos, marginalizados, violentos, tradicionalistas e marginais»; e os dos PALOP como «pobres, explorados, marginalizados, desprotegidos, tristes, violentos, desconfiados, lutadores, perseguidos, barulhentos e vingativos».

Também os resultados do estudo do ICS (1995) *Gerações, valores e modos de vida*, em que foram inquiridos 2012 pessoas, nos deixam apreensivos: 60% «não se importavam com o facto de um amigo ser racista» e 14,4% consideram «reprovável casar com alguém de outra raça» [6].

Face a este panorama empírico, a ideia de Manuel Mª Carrilho (1996) sobre «a disponibilidade multicultural que caracteriza a cultura portuguesa» continua a carecer de comprovação. Bem pelo contrário, «a sociedade portuguesa, no seu conjunto, parece demonstrar sinais inquietantes de uma intolerância crescente», como o afirma o relatório anual sobre «Os Extremismos na Europa» divulgado em Estrasburgo em Maio de 1997 [7].

As autoridades políticas (e em particular as académicas) tardam em assumir que há um problema de racismo também no nosso país. E esse é o primeiro passo para a implementação de uma educação anti-racista. Numa das sondagens realizadas em 1995, à pergunta «que medidas deviam ser tomadas para combater o racismo em Portugal?» 40,7% respondem «desenvolver a educação cívica» (e foi esta a medida mais escolhida de entre nove) [8].

No entanto, circunscrever essas acções às populações em escolarização é muito limitado. É o jovem universitário João Paulo N'Ganga (1995:117) que, no seu livro *Preto no Branco*, nos chama a atenção para esse aspecto: «(...) o problema racial é uma questão actual, não pode ser adiado por mais uma geração, não há tempo a perder na esperança vã de que os problemas se evaporem noutra geração». Ora em Portugal, os projectos de educação inter/multicultural, e não conhecemos nenhum assumidamente como anti-racista [9], têm, até agora, privilegiado as populações do ensino básico, em particular os jovens do 1º e 2º ciclos.

Esperemos que 1997 – *Ano Europeu contra o Racismo* não seja mais um ano de tolerância adiada.

## Notas

- (1) 1995 – *Ano Europeu contra o Racismo, a Xenofobia, a Intolerância e o Anti-semitismo*, por decisão da Cimeira de Viena de Chefes de Estado e de Governo do Conselho da Europa e também *Ano Internacional da Tolerância*, por iniciativa da Conferência Geral da UNESCO.
- (2) Como excepção refira-se, por exemplo, a presença do Presidente da República na cerimónia comemorativa do 10º aniversário da Mesquita de Lisboa, em Dezembro de 1995, que reuniu representantes das comunidades islâmica, judaica, católica, hindu, ismaelita e xiita de Portugal. Mário Soares manifestou aí um desejo que deveria constituir um propósito nacional: «queremos que se sintam como portugueses de pleno direito».
- (3) Boaventura de Sousa Santos no programa de televisão “Prova Oral”, no *Canal 1*, em 30/5/95, dedicado ao tema Racismo, Xenofobia e Exclusão Social.
- (4) Já em Março de 1992, o então deputado Fernando Ka, Presidente da Associação Guineense de Solidariedade Social, tinha lançado o alerta quando afirmou na Assembleia da República «a não serem tomadas urgentes medidas, graves conflitos raciais estarão aí a despontar em pouco tempo!».
- (5) Todavia, numa sondagem sobre o grau de (in)segurança no país, em que foram inquiridos 1484 pessoas, à pergunta «Quem é o principal responsável pelos casos de violência em Portugal?» entre os 5 grupos sugeridos (desempregados, toxicodependentes, alcoólicos, minorias étnicas, qualquer pessoa), as “minorias étnicas” têm o valor mais baixo, apenas 3% lhe atribuem essa responsabilidade (no extremo oposto aparecem os toxicodependentes com 44%). *Diário de Notícias*, “Portugueses querem prisão perpétua”, 3/10/96, p. 18.
- (6) Estudo do ICS: Portugueses felizes, *Expresso*-revista, pp. 42-54.
- (7) Relatório da iniciativa do Centro Europeu para a Pesquisa e Acção contra o Racismo e Anti-Semitismo (CERA). *Diário de Notícias*, 15/5/97, p. 23.
- (8) *Público*, 2/8/95, “A face escondida do racismo”, p. 3.
- (9) Para uma distinção sumária destes três conceitos (educação intercultural, multicultural, anti-racista) cf. Souta, 1991:51.

## Referências

- CARRILHO, Manuel M<sup>a</sup> (1996) “A cultura hoje, no mundo”. *Público*, 27/1/96, Suplemento Leituras, p. 7.
- MIRANDA, Joana (1995) “Olhares sobre os minoritários”. *Discursos*, nº 10, Maio, pp. 143-159.
- N'GANGA, João Paulo (1995) *Preto no Branco: a Regra e a Excepção*. Edição do autor.

SANTOS, M<sup>a</sup> Emília Brederode & DIAS, Mariana (1993) “Bem-estar individual, relações interpessoais e participação social”, in Luís de França (coord.) *Portugal, Valores Europeus. Identidade Cultural*. Lisboa: IED, pp. 43-73.

## XVII

### **CIGANOS: OS ETERNOS EXCLUÍDOS**

«Ciganos presos e expulsos.  
O acampamento foi totalmente arrasado»  
*Público*, 14/7/96, p. 53.

#### **Marginalização secular**

À falta de um observatório sobre o racismo e a xenofobia que deveria facultar dados estatísticos rigorosos, tomemos por base o relatório de 1995 sobre «violência racista em Portugal», elaborado pelo SOS Racismo: os 31 casos aí identificados provocaram cinco vítimas mortais, uma das quais um jovem cigano de 14 anos, morto a tiro! É esse o único acidente com a comunidade cigana referido no relatório.

No entanto, foram múltiplas as situações de conflito com a população cigana, a que a imprensa noticiou nestes últimos anos: foram os casos de Ponte de Lima, do Porto, de Paradinha no concelho de Viseu, de Francelos e Grijó em Vila Nova de Gaia, de São Gens e Custóias em Matosinhos, de S. Vicente do Bico no concelho de Amares, de Oleiros, Cabanelas e Cervães no concelho de Vila Verde. São exemplos paradigmáticos de intolerância e discriminação, que se têm traduzido em ordens de despejo, demolição de habitações e destruição total dos acampamentos ciganos. Os responsáveis políticos do poder autárquico actuam escudando-se, não já na lei, mas nos protestos das populações, expressas em abaixo-assinados, alarmadas com o «tráfico de droga e pequena criminalidade» praticados por tão «indesejáveis» vizinhos. Já numa sondagem realizada em 1992, 48,2% dos interrogados nas cidades de Lisboa e Porto manifestava sentir-se inseguro «se houvesse um acampamento cigano no seu bairro» [1].

Infelizmente estes comportamentos não são de agora. Os argumentos são outros, mas propósitos semelhantes encontram-se na prolixa legislação produzida ao longo de séculos contra uma das mais antigas minorias étnicas que temos entre nós: «não entrem ciganos no reino e saiam os que nele estiverem» (1526), «terão de viver em bairros apartados» (1579), proibição de passagem de «cartas de vizinhança» (1606), interdição de se darem ou alugarem casas a ciganos (1648), ordem para «despejar os ciganos» (1649), «os ciganos que inquietarem os moradores do termo da cidade» serão obrigados a servir nas obras públicas (1756)... Isto já para não falar das penas de açoites «com barão e pregão» (1538), das condenações às galés (1557), dos degredos (1647), das ordens para prender «todos os ciganos» (1718), da intenção de separar os filhos dos pais e de os entregar à Casa Pia (1800), e da pena capital (1592). A perseguição, em forma de lei, só termina em 1980, quando o Conselho da Revolução declarou inconstitucionais as normas de carácter racista que ainda persistiam no regulamento da GNR [2], datado de 1920.

Face ao número de ciganos que ainda hoje vivem em Portugal – 40 a 50 mil – (Costa, 1996) temos de constatar uma certa ineficácia de todas estas medidas (para além da injustiça, como o reconhece a tradição popular através do provérbio «há muito furto e engano à conta do cigano» [3]) que não conseguiram a sua expulsão do território nacional, nem tão pouco a sua descaracterização cultural. Mérito também para a enorme capacidade de resistência manifestada pelo povo rom.

Entretanto, profundas alterações se registaram no domínio jurídico, a nível nacional e comunitário, mas, infelizmente, somos forçados a constatar que esses articulados não passam de boas intenções que, só por si, não conseguem impedir a desconfiança, o medo, e, principalmente, as práticas quotidianas de discriminação contra a comunidade cigana.

### **Um certo encantamento romântico**

A relação que a nossa sociedade tem com este povo balança entre dois pólos extremos: o repúdio e a segregação por um lado (por exemplo, numa sondagem promovida pelo semanário *Expresso*, 58,3% dos inquiridos «importar-se-ia que uma filha sua se casasse com um cigano» [4]) e, por outro, um certo encantamento e admiração pela vida nómada e pela fidelidade às suas raízes culturais. Manuel Alegre (1995:147), no seu livro *Alma*, descreve-nos bem esse sentimento de atracção e encanto:

«Eu tinha inveja dos ciganos, das suas fogueiras em Além da Ponte, das suas carroças que os levavam para o sul e passavam a fronteira. Não tinham casa, não eram obrigados a ir à escola, não estavam sujeitos a nenhum horário, a nenhuma obrigação. Um dia Zé Mafra, pai de um ciganito meu amigo disse-me

uma coisa lindíssima, nunca mais a esqueci, parece um poema: cigano não tem casa, cigano só tem caminhos.

Era talvez por isso que eu não resistia a andar com eles: pelo que neles havia de vagabundagem, outros rios, outras terras, outras fronteiras».

De facto, os gadgé (isto é, os não-ciganos) continuam a ter dificuldade em aceitar este modo de vida e teimam em sedentarizá-los em apartamentos de três assoalhadas, esquecendo-se que «o tecto do cigano são as estrelas e o pano».

### **Escolarização reduzida**

Naturalmente que esta peculiar forma de vida, e para mais num contexto de cultura ágrafa, tem graves consequências na escolarização das crianças ciganas. Em primeiro lugar, o não cumprimento da escolaridade obrigatória, depois a enorme dificuldade em fazer um percurso escolar contínuo, regular e progressivo, e daí, o absentismo, o abandono escolar e, conseqüentemente, o insucesso académico; estes são os principais problemas para os quais o sistema educativo não tem sabido encontrar soluções.

Ilustremos, de forma sumária, cada um destes três problemas.

A *escolaridade obrigatória* está longe de ser cumprida: nas escolas públicas do ensino básico estudavam 4 806 ciganos, em 1994-95. No 1º ciclo estavam 94,2% (4 532), a 4ª minoria étnico-cultural em termos numéricos, passando no 2º ciclo a ser a 10ª minoria (com 211), a 12ª minoria no 3º ciclo (com 63), e no secundário o grupo mais reduzido dos 13 inventariados pelo Entreculturas, com apenas 6! Mas mais grave ainda é a taxa de analfabetismo: 29,1% entre os jovens ciganos até aos 15 anos de idade, na região de Lisboa [5].

Quanto ao *absentismo*, um estudo de caso (Borreicho, 1995), numa escola primária de Setúbal envolvida na experiência da Reforma Curricular, em que se recolheram dados referentes a cinco anos lectivos, de 1989 a 1994, verificou-se que a população cigana teve 46% de faltas contra 7% da restante população escolar; ou seja, num total de 180 dias de aulas as crianças ciganas faltaram um terço! Trata-se de uma situação similar à dos países da comunidade europeia, onde apenas 30-40% frequentavam a escola com regularidade, sendo as raparigas as mais afectadas (Liégeois, 1987).

Não admira pois que o *insucesso escolar* atinja os valores mais elevados nesta minoria: 52,1% de reprovações no 1º ciclo, a nível nacional, no ano lectivo de 1994-95.

Perante este quadro, urge ter em conta a resolução do Parlamento Europeu que «pede com insistência à Comissão, ao Conselho e aos governos dos Estados-membros que promovam um conjunto de medidas que possam contribuir para superar os obstáculos principais da escolarização dos filhos dos ciganos» [6]. De que é que estão à espera? [7]. Lembrem-se da frase de Emir

Kusturica (1989), realizador do filme *Les Temps des Gitans*, «os ciganos vivem para ser felizes, não para serem vítimas da sua existência».

## Notas

- (1) *Público*, 11/5/92, “Os sinais do racismo em Portugal”, pp. 1-3. Esta sondagem mostra uma situação mais preocupante a Norte: por exemplo, enquanto que no Porto 43,9% dos inquiridos faria depender a escolha da casa da raça dos habitantes do bairro, em Lisboa apenas 8,2% teria igual atitude.
- (2) E mesmo o Regulamento da GNR de 1985 levanta sérias dúvidas quando determina (artº 81º) especial vigilância sobre os «nómadas», eufemismo legal utilizado para evitar a designação de ciganos.
- (3) E o bispo de Setúbal, D. Manuel Martins, quando defende que «Igreja deve pedir perdão aos ciganos». *Público*, 22/2/97, p. 18.
- (4) *Expresso*, 5/9/92, “Nós e eles”, pp. 6R-11R.
- (5) Inquérito sobre “A comunidade cigana da área da Diocese de Lisboa”, promovido pelo Secretariado Diocesano de Lisboa-Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos, in *a Página*, Dezembro 1995, p. 4.
- (6) Parlamento Europeu, Resolução sobre a situação dos Ciganos na Comunidade, A3-0124/941, ponto 10.
- (7) A Resolução do Conselho de Ministros nº 175/96 de 12/9, DR nº 243, I Série-B, 19/10/96, ao criar o Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos, é um bom augúrio. Haja agora capacidade para implementar as propostas entretanto apresentadas por esse grupo de trabalho e aprovadas pelo governo em 23/1/97.

## Referências

- ALEGRE, Manuel (1995) *Alma*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BORREICHO, Anabela Mendes (1995) “Absentismo e aproveitamento das crianças ciganas numa escola do 1º ciclo”. *Multicultural*, nº 6, Inverno-Primavera, pp. 19-21.
- COSTA, Elisa Mª Lopes da (1996) *O Povo Cigano em Portugal, da História à Escola: um Caleidoscópio de Informações*. Setúbal: CIOE-ESE Setúbal.
- LIÉGEOIS, Jean Pierre (1987) *La Escolarización de los Niños Gitanos y Viajeros - Informe de Síntesis*. Luxemburgo: Comisión de las Comunidades Europeas.
- SOS Racismo (1996) *Relatório 95*. Lisboa: Junho, pp. 42-47.

# **PROJECTOS MULTICULTURAIS**



«A Educação é a melhor forma de combater o racismo»

“outdoor” do SOS Racismo.

## XVIII

### PROJECTO “VÁRIAS CULTURAS, UMA ESCOLA”

«Um projecto que se tornou referência obrigatória  
entre as experiências de ensino num meio multicultural»  
*Expresso*-revista, 20/2/93, p. 20-R.

O projecto *Várias Culturas, Uma Escola* decorreu durante cinco anos na Primária nº 5 da Amora [1], mais conhecida como Escola da Quinta da Princesa, uma instituição pública do 1º ciclo do ensino básico que serve a população do bairro social que lhe deu o nome, localizado na freguesia da Amora, concelho do Seixal.

#### **Um bairro problemático**

A construção do bairro iniciou-se por volta de 1974, tendo-se efectivado a sua ocupação a partir de 1980. Dos 520 fogos existentes, 40% foram atribuídos em regime de renda social e resolúvel. A situação de emprego denotava uma crise económica acentuada: só 32% eram empregados (operários, serventes, vendedores ambulantes, empregados de limpeza), 36% domésticas e 6% desempregados. As famílias do bairro eram numerosas (73% dos agregados entre 4 e 8 elementos), com uma população jovem (66% tinha idades inferiores a 35 anos), em que a média de número de filhos era de 1,88. A heterogeneidade étnica era grande, com mais de metade população vinda dos PALOP, nela se destacando a comunidade cabo-verdiana (com cerca de 37%).

#### **Uma escola da diversidade**

O projecto multicultural *Várias Culturas, Uma Escola* teve o seu início no ano lectivo de 1990-91 [2]. Nessa altura, frequentavam esse estabelecimento oficial 209 alunos, dos quais 67% pertencentes a minorias étnico-culturais, sendo a grande maioria originária (ou as suas famílias) dos países africanos de língua oficial portuguesa: caboverdianos (48,3%), angolanos (5,3%), são-tomenses (4,3%), moçambicanos (1,4%), ciganos (7,2%) e portugueses (33%) [3].

Era significativo o número de crianças que vivia em famílias monoparentais (20-25%) ou que vivia com outros familiares que não os seus pais (10-15%). Esta situação contribuía em muito para as dificuldades económicas com que a população se debatia, como o atesta o facto de cerca de 75% das crianças receberem subsídio integral para almoço e material escolar. Por isso, tinha sido considerada como uma ZIP (zona de intervenção prioritária) desde 1988-89.

### **Uma escola com projecto(s)**

Face aos inúmeros problemas com que a escola se defrontava – edifício degradado, isolamento e marginalização profissional, conflitos étnicos, dificuldades de aprendizagem, desmotivação e baixos rendimentos escolares – as 12 professoras que constituíam o corpo docente da Escola da Quinta da Princesa tiveram a iniciativa, com o apoio de um grupo de docentes da Escola Superior de Educação de Setúbal, de desencadear um projecto de investigação e intervenção a que denominaram *Várias Culturas, Uma Escola*.

Vivia-se, na altura, um contexto propício à mudança. Era o período da esperança e até de uma certa euforia associadas ao lançamento da Reforma Educativa. Num dos documentos mais marcantes dessa época, coordenado por Fraústo da Silva, preconizava-se a necessidade de «alterar de modo significativo o contexto educacional, isto é, modificar profundamente as condições de organização e funcionamento das escolas, os conteúdos e metodologias de ensino, a formação e aperfeiçoamento dos agentes educativos, a qualidade e acessibilidade dos manuais escolares, a disponibilidade de materiais de apoio e, de forma relevante, o envolvimento de forma organizada da comunidade local nas actividades escolares» [4]. Se este tipo de discurso fazia todo o sentido para a generalidade das escolas do país, ainda mais o fazia para estabelecimentos como o da Quinta da Princesa, com uma população escolar de enorme diversidade étnica, linguística e cultural, que registava elevadas taxas de repetência: no ano lectivo de 1989-90 cifravam-se em 41% no fim da 1ª fase e em 24% no final da 2ª fase (!).

Ao longo do desenvolvimento deste projecto, a escola envolveu-se noutros projectos, vindos agora do exterior, mas focalizados sob uma das componentes fundamentais previstas desde o início – a colaboração escola-famílias:

- *Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*, projecto de investigação-acção promovido pelo Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning (EUA) em colaboração com o IPEP - Instituto para a Educação Participada, entre 1992-94. Face a esta participação, a Escola da Quinta da Princesa aderiu então à League of Schools Reaching Out, associação de escolas de diversos países que acreditam que o sucesso escolar é possível para todos, desde que haja uma estreita colaboração com as famílias e as comunidades.

- *Projecto TEGERE – Para uma Educação Participada*, da responsabilidade da Secção de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, apoiado pela JNICT entre 1994-96.

Não admira pois que as professoras, num dos inquéritos realizados (Julho de 1994), considerassem prioritariamente a Quinta da Princesa como um escola de *projectos* [5].

### **Linhas orientadoras do projecto educativo**

A Escola Primária da Quinta da Princesa definiu a especificidade do seu projecto educativo a partir dos seguintes objectivos gerais orientadores da sua acção educacional e pedagógico-didáctica:

1. *Criar uma Escola Multicultural*, na qual a diversidade étnica, linguística, de género e de classe dos seus alunos fosse respeitada e valorizada, reconhecida como factor de desenvolvimento pessoal e social e capaz de conduzir ao sucesso escolar. Esta Escola Multicultural visaria assegurar a igualdade e a dignidade de todas as crianças e promover a sua identidade cultural.

2. *Reforçar a cooperação Escola-Famílias-Comunidade* na linha de construção de uma verdadeira comunidade educativa, viva e actuante, empenhada no sucesso e no desenvolvimento global e harmonioso de todas as crianças.

3. *Desenvolver investigação* em todos os aspectos que integram os objectivos 1 e 2, designadamente em relação às três áreas de intervenção definidas pelo projecto:

- *Aprendizagem com duas línguas* (Português e Crioulo Cabo-verdiano): mais de metade dos alunos era bilingue nestas duas línguas, sendo o cabo-verdiano a sua língua materna, pelo que se esperava dar uma especial atenção à metodologia do ensino do Português como língua segunda.

- *Desenvolvimento curricular e gestão institucional para uma Escola Multicultural*: procurou-se uma flexibilização curricular e uma gestão pedagógica e institucional assente nos princípios da liberdade, da democracia e dos Direitos Humanos, através de práticas educativas que respeitassem a personalidade, o ritmo e os estilos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada criança e a herança cultural de cada um dos grupos étnicos e linguísticos em presença, fomentando a compreensão desses povos e culturas.

- *Relação Escola-Famílias-Comunidade*: reforçar a ligação da escola ao meio, com especial ênfase na cooperação com as famílias dos alunos e com as autarquias locais, articulando a acção dos diversos protagonistas do processo educativo para o estabelecimento de uma comunidade educativa viva e actuante.

4. *Produzir materiais* de ensino e de formação para alunos, para professores e outros agentes educativos, numa perspectiva multicultural, que apontasse para a igualdade de oportunidades no sucesso escolar.

5. *Divulgar resultados de investigação e materiais produzidos* no decurso do projecto, de forma a contribuir para o intercâmbio de saberes, experiências e estratégias de formação de professores e de outros agentes educativos, o conhecimento dos processos de ensino/aprendizagem de crianças do 1º ciclo do ensino básico e o eventual alargamento desta experiência pedagógica a outras escolas do país confrontadas com situações similares.

### **Desenvolvimento da acção**

O projecto, que se assumia como inovador, funcionou na triangulação «acção-pesquisa-treino».

O primeiro ano (1990-91) foi essencialmente dedicado à concepção, negociação e redacção do projecto (1º período) e à formação das professoras (2º e 3º períodos).

Nos quatro anos seguintes, previa-se o acompanhamento (i) do percurso escolar dos alunos de duas classes, em todo o 1º ciclo do ensino básico, que haviam iniciado o 1º ano de escolaridade no ano lectivo de 1991-92, coincidindo com a generalização do novo programa do 1º ano, nas escolas do país; (ii) do processo de transição das crianças do jardim de infância para a escola primária, a partir de 1992-93 [6].

Para o desenvolvimento das actividades previstas, a *estrutura colectiva do projecto* subdividiu-se numa *equipa coordenadora* (formada por quatro

docentes da ESE e pela directora da escola primária) e numa *equipa permanente* (com os docentes da ESE e as professoras das classes directamente envolvidas na acção pedagógico-didáctica).

### **Alterações mais significativas**

Ao longo dos cinco anos do projecto registaram-se mudanças importantes e significativas, em quase todos os domínios de intervenção da escola, sendo de realçar os seguintes:

#### **(i) Edifício**

- renovação total da escola, incluindo os seus espaços exteriores (as obras tiveram logo início em Março de 1991): um edifício destruído, com vidros partidos, sem vedação e com chuva dentro das salas, deu lugar a um espaço «aprazível em que dava gosto estar».

#### **(ii) Currículo**

- introdução de um programa de ensino do Inglês como língua precoce;
- iniciação à informática, através da utilização pedagógica do computador;
- reforço significativo da componente de expressões artísticas: ateliers de artes, projecto de alfabetização musical, clube de dança,...;
- adopção de novas metodologias de ensino, designadamente na Matemática;
- funcionamento regular de aulas de Educação Física;
- intercâmbio com alunos de outras escolas, designadamente americanas e cabo-verdianas, com a permuta de trabalhos;
- criação de uma horta pedagógica, em que cada classe tinha a seu cargo um talhão com diferentes produtos, vendidos posteriormente à população do bairro, no fim da semana;
- tratamento de animais em várias salas da escola (gatos e rolas);
- lançamento do museu escolar;
- possibilidade de a directora não ter responsabilidades lectivas directas e reforço da equipa docente com professoras de apoio;
- redução do número de alunos por classe (média de 17).

#### **(iii) Actividade extra curricular**

- funcionamento de um ATL nas instalações da escola;
- realização da semana de Cabo Verde (com a presença do próprio embaixador), sendo de destacar a exposição de elementos artísticos e culturais do arquipélago.

#### **(iv) Colaboração escola-famílias-comunidade**

- desenvolvimento de acções de tipo 2 - comunicação escola-família, tipo 3 - ajuda da família à escola, e tipo 4 - envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa (tipologia de Joyce Epstein), das quais se salientam a implementação dos *diários de correspondência*,

como instrumento de comunicação entre a professora e os encarregados de educação e a edição do *boletim informativo* da escola, destinado aos pais e a outros membros da comunidade educativa;

- participação dos pais em actividades extra-curriculares e mesmo lectivas;
- ligação da escola ao bairro, através da participação no programa de planeamento familiar, em parceria com a unidade de saúde local.

(v) Desenvolvimento profissional

- participação regular em acções de formação, seminários e encontros de âmbito pedagógico;
- progressiva autonomia e segurança no desenvolvimento curricular e nas novas funções educativas (redigir artigos, apresentar comunicações, realizar investigação,...);
- construção de instrumentos de recolha de informação para diagnóstico, avaliação e investigação;
- estabelecimento de relações com professores e investigadores de diversos estabelecimentos de ensino superior, nacionais e internacionais;
- empenhamento na divulgação do projecto e das suas realizações, quer na imprensa regional e nacional, quer em encontros científicos (cf. lista de publicações abaixo indicada).

(vi) Clima institucional

- respeito e valorização da cultura dos grupos presentes (reconhecidos por cerca de 90% dos pais num dos inquéritos efectuados);
- valorização étnica, com ligação às raízes culturais/nacionais dos alunos (por meio de canções, danças, poesias e livre utilização do crioulo [7]);
- melhoria no relacionamento dos alunos de diferentes grupos étnicos;
- fim da marginalização a que a escola estava tradicionalmente votada; deixou de ser um *ghetto* para se tornar um local com visitas frequentes para observação, estudo e investigação por parte de docentes e investigadores nacionais e estrangeiros, alunos das escolas de formação do distrito (ESE de Setúbal e ESE Jean Piaget) e professores-formandos de Cabo Verde.

## **Dificuldades e fragilidades**

Foram bastantes os obstáculos a ultrapassar, as resistências a vencer, os conflitos a sanar. Entre esses múltiplos acidentes e dificuldades, destacamos os ocorridos nos seguintes domínios:

(i) Estruturação interna do projecto

- falta de liderança na equipa do projecto;
- desmobilização progressiva dos elementos da equipa exteriores à escola;

- ausência de apoios financeiros adequados à dimensão do projecto, o que dificultou principalmente a investigação e a intervenção dos mediadores cabo-verdianos;

(ii) Metas estabelecidas

- reduzidos ganhos numa das três áreas fundamentais de intervenção do projecto – a aprendizagem por meio de duas línguas (o Português e o crioulo Cabo-Verdiano);
- insuficiente descida do nível de insucesso escolar, apesar de nos três primeiros anos se ter registado uma quebra importante – de 32,5% para 24%;
- produção limitada de materiais pedagógicos e de formação para alunos, professores e famílias;
- dificuldade em fazer formação junto do pessoal auxiliar de acção educativa;
- incapacidade para desenvolver sinergias a partir da acção dos múltiplos agentes educativos e comunitários, como o comprovou o estudo da OCDE [8];
- resistência (não explícita) à efectiva implementação da sala de pais;
- insuficiente incentivo à institucionalização de uma Associação de Pais.

### **Lições de um projecto**

A avaliação que se faz do projecto *Várias Culturas, Uma Escola* é francamente positiva, ainda que se reconheçam insucessos parciais em alguns domínios. No entanto, numa situação tão complexa, de tão fortes constrangimentos sócio-económicos bem como de enormes diversidades étnicas e culturais, dificilmente se poderiam esperar melhores resultados na qualidade dos serviços prestados à comunidade educativa. Grande parte dos problemas com que a escola se defrontava no seu dia-a-dia dependiam da resolução de outros que se encontravam a montante da esfera educativa. A concertação entre a actividade escolar e a acção social no bairro mostrou ser uma linha de intervenção estratégica a seguir no futuro.

O projecto teve, naturalmente, altos e baixos (a sua primeira fase decorreu bem melhor que a fase terminal), sofreu de uma certa irregularidade na acção, houve pouca sistematização na análise avaliativa e menosprezou-se os resultados da investigação na reformulação das actividades de ensino. Apesar de tudo isso, a generalidade dos intervenientes reconheceu eficácia, dinamismo e qualidade no trabalho desenvolvido; no caso dos pais (grupo sempre mais crítico e mais difícil de satisfazer na generalidade dos estabelecimentos de ensino), 94% considerava que a escola estava «a fazer um bom trabalho na educação de todas as crianças», independentemente do grupo étnico a que pertenciam.



Vejam agora, para finalizar, as principais lições que se retiram deste projecto.

### ***Ao nível da concepção***

- O arranque é fundamental. O projecto nasceu no interior da escola, não foi imposto (ou sequer sugerido) do exterior. Quando os professores participam voluntariamente no projecto e intervêm na sua concepção, na definição das prioridades, na elaboração dos planos de acção, na construção dos próprios instrumentos de investigação, o projecto é entendido como seu e «as intervenções tornam-se mais significativas e são “agarradas” com maior empenhamento».

- A intervenção ao nível de toda a escola é fundamental. Não se tratava, neste caso, de um projecto de uma classe ou de um grupo de professores, era de facto um projecto de escola.

- Projectos multiculturais desta natureza, em contextos tão adversos, necessitam de uma duração média (ou mesmo longa) para que se registem mudanças. Os comportamentos e as atitudes não se alteram num ápice.

- A fixação do corpo docente durante o período de vigência do projecto dá-lhe continuidade e evita rupturas, obstando assim à tradicional mobilidade dos professores, que leva a um ciclo de “eterno recomeço” sempre que um novo ano escolar se inicia.

- Em termos teóricos, a abordagem holística da educação multicultural e a concretização do «think globally, act locally», permite ter uma compreensão dos contextos mais gerais e das interacções entre as numerosas variáveis em presença.

### ***Ao nível institucional***

- Necessidade de adequação dos currículos às especificidades da população escolar multicultural; 73% dos professores da escola considerava que «o currículo (oficial) não era apropriado às minorias étnicas».

- O apoio do Ministério da Educação e das suas estruturas regionais e locais (Inspeção, DREL e Delegação Escolar) é uma condição de garantia de que não se está a trabalhar “clandestinamente”, à revelia dos programas. O carácter de “experiência curricular” deve ser reconhecido como tal e as condições mínimas para a sua implementação devem ser criadas pelo ME, ainda que como medidas de “excepção”.

- A colaboração entre escolas do ensino básico e do ensino superior é viável e frutuosa, beneficiando ambas as partes. Este tipo de trabalho de investigação e intervenção, para ser feito em regime de parceria, carece, no entanto, de reconhecimento efectivo por parte da instituição de ensino superior, como sendo uma das funções inerentes à profissão docente numa escola de formação de professores.

- A integração dos professores em redes nacionais e internacionais (nas áreas da multiculturalidade e da colaboração escola-famílias), permite uma retaguarda de apoio e orientação, uma participação em foruns científicos de debate e partilha de experiências inovadoras.

### ***Ao nível comunitário***

- A importância dos mediadores/facilitadores é crucial para a articulação dos múltiplos actores e agentes comunitários.

### ***Ao nível da formação***

- O projecto pode constituir, para os professores, um dispositivo de desenvolvimento profissional. No entanto, deve haver a preocupação de que o envolvimento profissional no projecto se traduza também em benefícios de carreira docente. A obtenção de “créditos” não deve ser descurada.

- A entrada de docentes em cursos de formação especializada, CESE ou outras pós-graduações, deve ser incentivada. O professor e a própria escola só têm a ganhar com esses estudos e, principalmente, com as investigações que lhe estão inerentes.

### ***Ao nível da metodologia***

- Ainda que tendo sempre presente o aviso de Kurt Lewin «nem acção sem investigação, nem investigação sem acção», este projecto acabou por enfermar de uma fragilidade que parece “endógena” a este tipo de metodologia: a acção foi sempre mais premente que a investigação.

O projecto *Várias Culturas, Uma Escola* constituiu, sem dúvida, uma experiência marcante para aqueles que nele se envolveram durante um largo período das suas vidas profissionais.

A visita do Presidente da República, Jorge Sampaio [9], à «escola colorida», em 22/4/96, no âmbito da Presidência Aberta «Exemplos Positivos», constituiu o reconhecimento público e institucional do trabalho desenvolvido ao longo destes anos. Foi o culminar de um processo que dificilmente se repetirá.

## **Notas**

- (1) A escola tinha anteriormente a designação de Escola Primária nº 4 de Corroios.
- (2) A ideia de lançar um projecto multicultural nesta escola surge na sequência de uma “acção de formação”, promovida por um grupo de alunas finalistas

do Curso Superior de Serviço Social que aí estagiavam e que contou com o apoio da Câmara Municipal; o encontro decorreu nas instalações da própria escola em 30 e 31 Março de 1990 e centrou-se sobre a questão do “Ensino do Português às crianças cabo-verdianas”.

- (3) Tal como na generalidade das escolas primárias, também na Quinta da Princesa a população escolar decresceu nos últimos anos. Quando o projecto terminou o número de crianças era de 121 (uma quebra de 42%): cabo-verdianas (38,8%), angolanas (5%), moçambicanas (4,1%), são-tomenses (0,8%), indianas (0,8%), ex-emigrantes (1,7%), ciganas (13,2%) e portuguesas (35,5%). O corpo docente e de funcionários também se foi reduzindo: 10 professoras (8 responsáveis pelas classes e 2 de apoio) e 4 empregadas (3 auxiliares de acção educativa e 1 cozinheira), ao terminar o projecto.
- (4) Proposta de reorganização dos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, relatório final do Grupo de Trabalho coordenado pelo Prof. Fraústo da Silva, Lisboa, Julho de 1988, p. 12.
- (5) Nesse inquérito, de um conjunto de 17 palavras-chave caracterizadoras da escola, as professoras seleccionaram os seguintes: *projectos* (23%), *responsabilidade* (16%), *trabalho de equipa* (11%), *competência*, *discussão de ideias*, *rotina* (com 9%), *participação* (7%), *inovação*, *eficácia pedagógica*, *crescimento* (com 5%) e *estabilidade* (2%); não foram seleccionados seis itens: sucesso, apoio externo, normas, coesão institucional, crescimento e segurança profissional.
- (6) Estava previsto que o jardim-de-infância entrasse em funcionamento em 1992-93, com edifício próprio, mas acabou por arrancar com as suas actividades só em Janeiro de 1997, numa das salas da escola primária.
- (7) Alguns membros da equipa do projecto chegaram a frequentar, em 1990-91, o curso livre *Teoria dos Crioulos e Língua Cabo-Verdiana*, na Faculdade de Letras de Lisboa.
- (8) O trabalho da OCDE, realizado em Outubro de 1993, sobre a problemática da “integração dos serviços” incidiu sobre três estudos de caso, a Escola da Quinta da Princesa e 2 projectos do IAC (“Crianças de rua” e “SOS Criança”).
- (9) Nesta visita, o Presidente da República, foi acompanhado por uma delegação de peso: Ministro da Educação, Marçal Grilo, Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, José Leitão, Governador Civil de Setúbal, Alberto Antunes e o Presidente da Câmara do Seixal, Eufrásio Filipe.  
Um ano depois, em 21/4/97, o Presidente da República voltou a visitar a escola cumprindo a promessa feita na primeira visita.

## **Referências bibliográficas sobre o Projecto**

- ABRANTES, José Carlos (org.) (1994) *A Outra Face da Escola*. Lisboa: ME, pp. 97-99, 348-349.
- ARAÚJO, Amélia Albano (1994) “Uma experiência possível: comunicação escola-família”. *Educação Ensino*, nº 9, Fevereiro, pp. 4-8.
- CORREIA, Hermínia & BRIGAS, Natividade (1996) “A criança cigana na Quinta da Princesa”, in Elisa M<sup>a</sup> Lopes da Costa *O Povo Cigano em Portugal, da História à Escola: um Caleidoscópio de Informações*. Setúbal: CIOE-ESE Setúbal, pp. 78-82.
- MARGARIDO, Maria José (1997) “Ascensão e queda de uma princesa no reino das escolas”. *A Página*, nº 55, Março, p. 3.
- MARQUES, Ramiro (1994) “Programas educativos adequados às necessidades dos alunos e das famílias: uma experiência em quatro escolas portuguesas”. *Ler Educação*, nº 14/15, Dezembro, pp. 5-27.
- MARQUES, Ramiro (1996) “Investigação-acção na construção de projectos de colaboração escola-família: um estudo de caso”. *Revista ESES*, nº. 7, Janeiro, 55-64.
- MARQUES, Ramiro (1997) *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições ASA/ colecção Perspectivas Actuais.
- MARTÍNEZ, Raquel-Amaya; MARQUES, Ramiro & SOUTA, Luís (1994) “Expectations about parents in education in Portugal and Spain”, in Alastair Macbeth & Birte Ravn (eds.) *Expectations about Parents in Education*. European Parents Association, pp. 44-58 [também publicado em *Unidad*, Spring 1994, pp. 18-20 e *Ensaio de Educação Participada*, nº 17, IPEP, Janeiro de 1994].
- NAYSMITH, John & SOUTA, Luís (1997) “Quinta da Princesa: a School Reaching Out”. *Multicultural Teaching*, volume 16, number 1, Winter, pp. 35-38.
- PEREIRA, M<sup>a</sup> Fátima de Castro (1993) *A escola e as famílias: o projecto na escola primária nº 5 da Amora*. IPEP-ESESantarém/ Ensaio de Educação Participada, nº 12.
- PEREIRA, M<sup>a</sup> Fátima de Castro (1997) “Quinta da Princesa – Várias Culturas, Uma Escola”. *Educação Ensino*, nº 16, Setembro, pp. 3-5.
- SOUTA, Luís (coord.) (1991) *Várias Culturas, Uma Escola*. Setúbal: ESE de Setúbal-IPS.
- SOUTA, Luís (1992) “Várias Culturas, Uma Escola: um projecto fundamental para uma época de mudança”. *Diário de Notícias*, 26/1/92, 2º Caderno-Domingo, p. 13.
- SOUTA, Luís (1993) “Várias Culturas, Uma Escola”, in *A Escola Superior de Educação no Espaço e no Tempo*, ESE de Setúbal, pp. 58-59.
- SOUTA, Luís & SILVA, M<sup>a</sup> Carmo Vieira da (1992) “A Educação Multicultural: um novo desafio. Várias Culturas, Uma Escola – um projecto de investigação-acção no 1º ciclo do ensino básico”, in *Resumos do II*

- Congresso da SPCE – Investigação e Acção*. Braga, Universidade do Minho, 29 Nov. a 1 Dez. de 1992, p. 92.
- SOUTA, Luís; SILVA, M<sup>a</sup> Carmo Vieira da & PEREIRA, Fátima C. (1992) “Várias Culturas, Uma Escola: um projecto multicultural no distrito de Setúbal”. *Educação Ensino*, nº 6, Novembro, pp. 3-6.
- Vários (1993) *Relatório da Conferência Estratégias de Sucesso Educativo em Contexto Multicultural*. Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica, pp. 20-23.
- Vários (1996) *Forum Nacional de Projectos 'Contra a Exclusão Escolar'*. ME-PEPT 2000, pp. 101, 107-108.

Notícias, reportagens e referências em Jornais, Revistas e 'Newsletters':

- A Capital*, 23/4/96, p. 12.
- Actual*, 4/2/93, p. 27.
- Boletim Bibliográfico da SPCE* (1990-1991). Porto, Março 1993, p.27.
- Boletim Municipal do Seixal*, nº 150, Janeiro de 1992, pp. 3, 7; nº 229, Abril de 1997, p. 14.
- Cidade de Amora*, boletim informativo da Junta de Freguesia, nº 2, III Série, Junho 1996, pp. 4-5.
- CIOE*, nº1, Verão-Outono 1993, pp. 13-14, 16; nº2, Inverno-Primavera 1994, p. 29.
- Correio da Manhã*, 30/4/91, p. 6; 22/4/97, p. 19.
- Correio Pedagógico*, nº 76, Junho/Julho 1993, pp. 8-9.
- Diálogo Entreculturas*, nº 3, Fevereiro 1993, p. 4.
- Diário de Notícias*, 4/5/91, p. 17; 15/6/91, p. 15; 23/4/96, p. 8.
- Educação Ensino*, nº 4, Abril 1992, pp. 18-19; nº 7, Abril-Maio, 1993, pp. 46-47; nº 10, Maio-Junho, 1995, pp. 36-37.
- Educação Participada*, nº 1, Setembro 1992, p. 4; nº 2, Outubro 1992, pp. 4-5.
- Expresso*, 20/2/93, pp. 20R-24R.
- Forma*, nº 47, Dezembro de 1993, “Multiculturalismo”, pp. 23 e 72.
- Público*, 17/8/94, “Celina Pereira em Público”, Suplemento Pop Rock, p. XII; 23/4/96, p. 4.
- Revista ESES*, nº 6, Janeiro 1995, p. 15.
- RTP 1*, 22/4/96, 21/4/97.
- Seixal - Boletim Municipal*, nº 150, Janeiro de 1992, pp. 3, 7; nº 229, Abril de 1997, p. 14.
- Sul Expresso*, 24/4/96, p. 6.
- The Third International Roundtable on Family-Community-School Partnerships*. IRE, April 1991, pp. 6-7.
- Unidad*, Fall 1993, p. 35; Winter 1993, Issue 2, pp. 1, 3.

## **XIX**

### **CENTRO PARA A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EM EDUCAÇÃO**

«discriminação escolar das minorias: a alternativa multicultural»  
*Diário de Notícias*, 12/10/93, p. 12.

O Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação – *CIOE* – funciona na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Este Centro constitui hoje uma «unidade de carácter científico» contemplada nos Estatutos da ESE [1].

#### **Origens**

Criado em Outubro de 1991, o *CIOE* surge na sequência de um projecto de investigação-acção, integrado na rede europeia TENET, que ao longo de três anos, de 1988 a 1991, desenvolveu uma profícua actividade na área da formação de professores para a promoção de uma Escola Não Sexista.

A ideia da criação do Centro justificou-se por três ordens de razões:

1. Necessidade de capitalizar e prosseguir o trabalho inovador e pioneiro levado a cabo pelo Projecto TENET, em torno das questões do género, procurando agora alargar o seu âmbito às outras componentes da multiculturalidade – 'raça', etnia, classe social e deficiência – na perspectiva da igualdade de oportunidades.

2. Possibilidade de desenvolver um trabalho a longo prazo, sem os limites e os constrangimentos temporais que os projectos, pela sua própria natureza, impõem.

3. Necessidade de aprofundar a multidisciplinaridade que temas deste tipo exigem e que só o trabalho conjunto de docentes de diferentes departamentos

do ensino superior possibilita. Os Centros, como estruturas organizacionais da actividade científica, têm facilitado esse propósito.

## **Finalidade**

O Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação tem como finalidade fundamental «promover a igualdade de oportunidades para as crianças e jovens de ambos os sexos, de diferentes 'raças', etnias, classes sociais ou deficiências» (Souta, Palma & Marques, 1991), privilegiando-se a cooperação da escola com as famílias e a comunidade. O Centro procura ainda contribuir para o estabelecimento de uma *rede* de profissionais ligados às questões da multiculturalidade, proporcionando oportunidades de contacto, colaboração e de partilha de experiências. Nessa linha se enquadra a celebração, em 1997, do protocolo de cooperação com a Associação dos Professores para a Educação Intercultural.

A abordagem da igualdade de oportunidades é uma tarefa complexa e multifacetada. O debate sobre o caminho mais indicado para essa abordagem tem-se polarizado entre (i) a *via da especialização* e do estudo separado das várias problemáticas, género, 'raça', etnia, classe social ou deficiência; (ii) a *via multidisciplinar*, procurando a interacção destas diferentes “variáveis”. Ultimamente têm vindo a ganhar terreno as abordagens integradoras da educação multicultural em que as questões da 'raça', etnia, género, classe social e deficiência são estudadas nas suas múltiplas interacções. No entanto, as análises holísticas das realidades multiculturais, por serem demasiados complexas, têm funcionado mais como uma orientação teórica, pois na prática os estudos multiculturais têm, até agora, seleccionado a interacção apenas de algumas dessas “variáveis”, sendo o par etnicidade/género dos mais privilegiados.

É na perspectiva metodológica da complementaridade das duas vias que o *CIOE* orienta a sua acção.

## **Equipa de trabalho**

O *CIOE* arrancou com três elementos e, presentemente, nele colaboram oito docentes de diferentes departamentos da ESE de Setúbal – Ciências, Multiculturalidade e Desenvolvimento, Ciências da Educação, Línguas, Comunicação – para além de professores e técnicos de outras instituições interessados na igualdade de oportunidades, na multiculturalidade e nas relações da escola com as famílias e as comunidades.

## **Actividades**

O Centro possui hoje uma actividade diversificada em domínios que vão da formação e ensino à investigação, da produção editorial à documentação especializada. Na actividade lectiva, é responsável por uma das cadeiras de opção com maior procura pelos alunos de diferentes cursos de formação inicial de professores do ensino básico – *O Género, a Educação e Igualdade de Oportunidades* – e intervém no CESE de Integração Escolar.

Na produção editorial é de realçar a publicação semestral do boletim *Multicultural*, iniciada no Verão 1993 [2]. Sendo um boletim aberto à colaboração de todos, aí participam professores e alunos, portugueses e estrangeiros, da ESE e de outras escolas de diferentes níveis de ensino, com artigos, estudos, projectos, experiências pedagógicas, recensões, recursos bibliográficos, legislativos e audiovisuais; eis alguns dos grandes temas focados nos números mais recentes: Comunidade Surda: quem a conhece?, Igualdade no Feminino, Antropologia e Multiculturalidade, Investigação Multicultural, Mediadores Ciganos.

Desde Maio de 1996 também o *CIOE* passou a estar disponível na *Internet*, o que permite informação actualizada sobre o Centro e o acesso aos principais textos que têm sido publicados no seu boletim [3].

O Centro tem igualmente promovido seminários de projectos de investigação, em cooperação com outras instituições nacionais (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres – CIDM, Instituto para a Educação Participada – IPEP, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCE), europeias (Association for Teacher Education in Europe – ATEE) e americanas (Institute for Responsive Education – IRE): seminário sobre *Educação Multicultural*, em Fevereiro de 1993, que reuniu as equipas de investigação apoiadas pela FPCE do Porto e pelo CIOE; um outro seminário sobre *Colaboração Escola-Famílias*, em Março de 1994, com as escolas portuguesas envolvidas no Estudo Internacional promovido pelo Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning dos EUA; e ainda um *Encontro Internacional*, em Setembro de 1993, quando o CIOE teve a iniciativa de reunir, pela primeira vez, elementos de três grupos de trabalho permanentes da ATEE: Grupo 5 - *Educação Intercultural e Formação de Professores*, Grupo 10 - *Formação de Professores para a Igualdade de Oportunidades entre Raparigas e Rapazes* e Grupo 13 - *Direitos Humanos e Educação para a Paz*. O resultado desta iniciativa traduziu-se na edição da brochura *Novos Caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade: Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos*.

O *CIOE* procura, no futuro, consolidar-se como um recurso útil para educadores, professores, alunos, associações de pais e outros agentes de comunidades educativas interessados nas temáticas da educação multicultural.



## **Notas**

- (1) Estatutos da ESE de Setúbal publicados no DR nº 4, II Série, 5/1/96, (Centros: secção IV, artº 56º).
- (2) Nos 5 primeiros números (todos esgotados) o boletim tinha a designação *CIOE*.
- (3) Endereço do CIOE na Internet: <http://www.eseset.pt/cioe>

## **Referências**

SOUTA, Luís, PALMA, Albertina & MARQUES, Regina (1991) *CIOE - Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação*. Setúbal: CIOE-ESE de Setúbal.

## **RECURSOS MULTICULTURAIS**

«Educação Multicultural: um debate interminável»

C. Modgil, G. Verma & Mallick (1986), London: The Falmer Press.

## MULTICULTURALIDADE NO ADAGIÁRIO POPULAR

«o português não é racista mas não gosta de pretos nem de ciganos»  
Clara Ferreira Alves, *Expresso*-revista, 5/10/96, p. 128.

1. Os provérbios e afins (adágios, aforismos, apotegmas, anexins, ditados, parémias, máximas,...) estão em desuso. Foram caindo progressivamente no esquecimento. Deixaram de ser elementos úteis num quotidiano onde o registo escrito se impôs e o audiovisual domina.

Tanto a ciência positivista, que recusou esse património oral enquanto fonte de saber, como a modernidade e a urbanização – assentes numa escolarização generalizada das populações e numa extinção acelerada do mundo rural – contribuíram fortemente para a “morte social” do adagiário.

Também a escola tem aí responsabilidades. Ela sempre se mostrou avessa à cultura popular e, em particular, à tradição oral. A instituição escola, convém recordá-lo, edificou-se precisamente no reverso desse tipo de saber, isto é, no primado do erudito e do escrito.

2. O chamado desenvolvimento tem implicado progressos inquestionáveis a nível material, ainda que noutros níveis as percas sejam também significativas. O próprio ser humano tem vindo a perder muitas das suas faculdades físicas, como o olfacto e a audição. O mesmo se pode começar a dizer da sua capacidade de memorizar. A nossa memória é cada vez menos exercitada: tudo passamos para o papel e, agora também, para o disco rígido; hoje não prescindimos da agenda e do computador. Tornámo-nos profundamente dependentes desses artefactos onde armazenamos mananciais de informação. Não fazemos qualquer esforço para reter de memória uma data, um facto, uma citação que seja. Até na escola se assiste à desvalorização

pedagógica do processo de memorização, considerada, por alguns, como “tarefa cognitiva menor”.

Ora os provérbios constituíam um excelente exercício para a memória (a par das quadras, cantigas, lengalengas,...).

Mas, curiosamente, a par deste empobrecimento, assiste-se hoje a um renovado interesse por este tipo de material, pelo menos no domínio editorial. Só no ano transacto foram publicados, em Portugal, cinco livros de provérbios (Alves, 1996; Estanqueiro, 1996; Machado, 1996; Moreira, 1996; Reis, 1996). Paradoxalmente, a “sobrevivência” destas expressões de cultura oral (que uma memória geracional alimentava) parece estar... na escrita.

3. As múltiplas colectâneas de “provérbios” têm, na generalidade, evitado a organização temática de todo esse acervo. As excepções são poucas (Mello, 1988); mais vulgares são as compilações parcelares em torno de certos temas, como a mulher (Souta, 1989) ou a meteorologia (Alves, 1996), por exemplo.

Ao procedermos aqui a uma selecção centrada nas minorias étnico-culturais e nos estrangeiros, procurámos conhecer uma dimensão particular da cultura portuguesa, entendida esta como o modo de ser, pensar e agir de um povo, que naturalmente se reflectirá no seu adagiário. Através dele é possível compreender os sentimentos, as atitudes, o pensamento dos portugueses (a sua consciência colectiva?) que nos possibilitem hoje entender melhor dois fenómenos com que a nossa sociedade se debate – o racismo e a xenofobia.

4. Nesta recolha, que não esgota com certeza o material existente, inventariaram-se apenas 151 “provérbios” (não contando com as variantes lexicais e ortográficas que alguns deles apresentam):

- 80 referentes às *minorias étnico-culturais*: negros (29), mulatos (4), escravos (3), mouros (24), judeus (18) e ciganos (6);
- 71 referentes ao *estrangeiro*: Espanha (31), Itália (23), França (7), Índia (8) e Brasil (3).

Os “provérbios”, no seu conjunto, dão-nos uma imagem depreciativa desses grupos: três quartos desse adagiário manifesta uma visão claramente negativa das minorias étnico-culturais e dos estrangeiros. Menos acentuada nos últimos, bem mais notória nos primeiros.

Estes dois domínios – minorias e estrangeiros – questionam a “sabedoria” e o “bom senso” que alguns atribuem aos provérbios. Antes evidenciam uma veiculação ideológica, uma justificação da guerra político-religiosa, da escravatura ou das práticas de dominação e opressão económicas.

Tal como o afirmava Agostinho da Silva (1996:14) «Portugal é uno do Minho ao Algarve; dir-se-ia até que foi uno demais, porque excluiu judeus e mouros e viu como inimigos, em todas as épocas a partir do século XVI, os que se recusavam a pensar exactamente como quem dominava». Importa relembrar que a formação da nacionalidade se faz numa luta militar permanente contra os muçulmanos, com uma forte presença de cinco séculos no nosso território.

Depois, em 1496, é o édito de Manuel I que estabelece «que os judeus e mouros saiam destes reinos e não morem, nem estejam neles». A Inquisição prossegue, de forma mais sistemática e sinistra, a violência e a perseguição dessas e de outras minorias, nos séculos seguintes (de 1536 até 1821). A expansão colonial completa o quadro de ostracismo e discriminação com o tráfico de escravos negros que se prolonga até à abolição (oficial) da escravatura em 1761.

Interessante é constatar o diminuto número de “provérbios” sobre os ciganos e que não são sequer os mais pejorativos. Neste caso, a ausência de diferença religiosa e a marginalização, nomeadamente face aos circuitos económicos dominantes, podem ser uma explicação para o facto.

No que respeita aos “provérbios” sobre *o estrangeiro* (podíamos dizer com mais propriedade que se referem mais a lugares que a pessoas), eles denotam o carácter periférico do nosso país, em termos geográficos e culturais, circunscrevendo-se aos nossos vizinhos do sul da Europa. A maioria são da Espanha, com predomínio dos Galegos, cuja pobreza os tornou nos nossos imigrantes tradicionais; para além destes ficam as referências a Castela e às cidades de Salamanca, Saragoça, Sevilha e Valência. Isto é, as zonas mais próximas da fronteira.

De Itália, a quase totalidade reporta-se a Roma, onde «todos os caminhos vão dar» a esse centro que foi do império romano e que se tornou, posteriormente, no centro da cristandade católica.

Os horizontes só se alargaram, para lá da Europa, com os “Descobrimentos”, mas as referências ficaram-se pelo Brasil e pelas míticas rotas da Índia e do seu comércio. Todos os outros locais e gentes do “império” não têm identidade própria, são simplesmente os *negros*, e pouco importa se são de Angola, Moçambique ou da Guiné.

## AS MINORIAS ÉTNICO-CULTURAIS

O homem só se torna homem pelos outros homens.

*Minorias      Provérbios, adágios, aforismos, anexins , apotegmas, ditados, parémias, ...*

**Ciganos**      À conta dos ciganos, todos furtamos [roubamos].  
[Estar com] Um olho no burro, outro no cigano.  
Há muito furto e engano à conta do cigano.  
Quem é que há-de gabar o burro se não for o cigano.  
Roubam os ciganos, mas comem os aldeanos.

Vou-me com os ciganos.

## **Judeus**

A judeu e a porco não metas no teu horto.  
Arrenego do judeu e do burguês, o homem de Cavês, mas vem o  
Vilarês, que é o pior dos três e do cigano no seu contrato é o pior  
dos quatro.  
Dá Deus toucinho aos judeus.  
Entre judeus, judeu como eles.  
Estar com o judeu no corpo.  
Isso cria, mas [também] judia.  
Judeu e porco, algarvio e mouro, são quatro nações e oito canalhas.  
Judeu, dona e homem de coroa [corva] jamais perdoa.  
Judeu, pela mercadoria, frade, pela hipocrisia.  
Judeus em páscoas, mouros em bodas, cristãos em pleitos gastam  
os seus dinheiros.  
Judeu morreu meu pai, judeu quero morrer.  
O lavor da [à] judia, endereçado de noite e dormir de dia.  
O de baixo é meu, o de cima é do judeu.  
Para judeu, judeu e meio.  
Quem engana os outros é judeu.  
Quem mora com judeu cria rabo.  
Quem não morre não vê Deus nem a barba do judeu.

## **Mouros**

A balas de prata e bombas de ouro rendeu a praça ao mouro.  
A mais mouro[s], mais ganância.  
A [Em] mouro morto, grande[grã] lançada.  
Anda [Temos] mouro[s] na[s] costa[s]. / Há moiro na costa.  
Arrenego do mouro e do judeu e do homem de Viseu, mas lá vem o  
braguês que é pior que todos três; e o do Porto, no seu contrato,  
é o pior de todos os quatro, mas o ilhéu é de se lhe tirar o  
chapéu.  
Em casa de [do] mouro não fales algarvia [aravia].  
Em terra de mouros cristão é mouro.  
Já o mouro quer ser gente.  
Moura mexida, moura perdida.  
Mouro, que não podes haver forra-o [dá-o] por tua alma [amor de  
Deus].  
Não há melhor adaíl para desmandados que os mesmos mouros.  
Nunca de bom mouro bom cristão, [nem de bom cristão bom  
mouro].  
Nunca de mau mouro bom cristão.  
Quem lava a cabeça a [ao] moiro, perde tempo e sabão.  
Quem poupa seu mouro, poupa seu ouro.  
Quem não tem padrinho[s] morre mouro.

Quem tem padrinho, não morre mouro.  
Quem tem padrinho baptiza-se e quem o não tem morre mouro.  
Ter mais medo de... que de um xaveco de mouros.  
Trabalhar como um mouro.  
Um mouro de trabalho.  
Vinho e[nem] mouro não[nem] é tesouro.

**Mulatos** De sangue misturado e de moço refalsado nos [me] livre Deus.  
Deus criou o homem e o Português o mulato [mestiço].  
O mulato sempre parece asno, quer na cabeça quer no rabo.  
Quer no cabo quer no rabo, sempre o mulato há-de parecer asno.

**Negros** A gente preta não se faz a cara [a] vermelha.  
A quem a fortuna pintou negro nenhum tempo o pode fazer alvo.  
A sombra do branco é igual à do negro.  
Ainda que negro é, alma tem, honra e fé.  
Ainda que [sejamos] negros, gente somos,[e] alma temos.  
Antes um preto por marido do que um fidalgo por amigo.  
Boa conta lança o preto, se o senhor o está vendendo.  
Boas contas deita o preto, [mas] melhor as faz seu amo.  
Boas contas deita o preto, se lhe não saem erradas.  
Boas contas deita o preto, se o [seu] senhor o não vende.  
Boa fazenda é negros, se não custass[r]em dinheiro.  
Branca com frio não vale um figo e negra, nem figo nem bêbera.  
Cada terra com seu uso, cada preta com seu luso.  
Cuida na pêga, se é branca se é preta.  
Debaixo da manta tanto vale a preta [a escura] como a branca.  
Ganhá-lo como um preto, gastá-lo como um fidalgo.  
Meu preto não gosta de favas, favas no preto. / Quando negro não quer fava, fava nele [no preto].  
Mulher de preto, criada de longe.  
O preto no branco fala como gente.  
Para que vai a preta ao banho se branca não pode ser?  
Quem é preto de nação, nem a poder de sabão.  
Quem quiser branquear um preto perde o [seu] sabão.  
Sangue de negro é vermelho como o do branco.  
Sou negro, mas não sou escravo.  
Suor de negro dá dinheiro.  
Tempo perdido é dar-se conselho à doida e negro se ensaboar.  
Tenha a minha mesa [caixa] pão, seja o meu homem negro como um tição.  
Trabalha o negro para o branco comedor.  
Trabalho[ar] é bom para o preto.



**Escravos**     Antes [ser] filho de pobre que escravo de rico.  
Ao bom cavalo, espora, ao bom escravo, açoite.  
Escravo e besta muar se hão-de poupar.

## OS ESTRANGEIROS

As fronteiras separam nações, mas não homens.

*Nações     Provérbios, adágios, aforismos, anexins , apotegmas, ditados, parémias, ...*

**Brasil**     Dinheiro de padre e brasileiro, não chega a terceiro.  
O brasileiro é caloteiro, ou então é ladrão.  
Quando mija um brasileiro mija o mundo inteiro.

**Espanha**     Chuva com sol, casamento de espanhol.  
De Espanha só vem o bom sol.  
De Espanha, nem bom vento nem bom casamento.  
Dom de Espanha, Excelência de França, Senhoria de Portugal, não  
valem meio real.  
Pelo estalo da castanhola se sabe onde mora a espanhola.

Aqui não morreu galego, não! / Morreu galego? / Pariu aqui a galega?  
Cair-lhe em cima com sapatas de galego.  
Cinquenta [Duzentos] galegos não fazem um homem [senão quando comem]. Dar com os narizes em barro galego.  
Donde vem [Quem deu] a Pedro falar galego?  
Guarda-se [te] do [de] cão preso e do [de] moço galego.  
Jejua galego, que não há pão cozido.  
Mesa sem pão, mesa de galego.  
Não vale um chavo galego.  
Nem cão negro nem moço galego.  
Pai galego, filho fidalgo, neto ladrão.  
Somos galegos e não nos entendemos.

Aberto para Castela, chuva para terra.  
Alerta em Castela, água na terra.

De Castela, nem costumes, nem ciúmes.  
Lá se vai tudo à vela para Castela.  
Muito pão tem Castela, mas quem o não tem lazerá.

Em Sevilha o fizeste, em Sevilha o pagaste.  
Quem é mau na sua vila pior será em Sevilha.  
Quem nunca viu Sevilha nunca viu maravilha.  
São três os mandamentos de Sevilha: olho vê, pé anda e mão pilha.

A de Saragoça que morreu chorando doilos alheios.  
Médicos de Valência, grande[s] fralda[s], pouca ciência.  
Salamanca, a uns sara, a outros manca.  
Santos de Catalunha, olhos grandes, vista nenhuma.

**França** Bem canta o francês, papo molhado.  
Em caminho francês, vende-se [o] gato pela [por] rês.  
Em França como francês, em Roma como romano.  
França e Roma não se fez num dia.  
Francês não é de natura, se não quebra o que assegura.  
Português pela vida,[e] francês pela comida.

**Índia** A Índia, ou vende caro o que tem, ou troca com vantagem.  
À Índia, mais vão do que tornam.  
Dar e ter que é viagem da Índia.  
Fazenda da Índia não luz.  
Na Índia os mais vivem de esperança e o comum morre sem paga.  
Naus da Índia, Deus as leva, Deus as traz.  
Quem viu Goa não precisa ver Lisboa.  
Subiu[r] a rã à pedrinha e diz que viu Calcutá.

**Itália** A poder de perguntar se chega a Roma.  
[Aonde]Onde está o Papa aí é Roma.  
Asno que a Roma vá, asno vem [volta] de lá.  
Bem está São Pedro em Roma, como Ambrosia em redoma.  
Bem está São Pedro em Roma se ele tem que coma.  
Caminho de Roma, nem mula manca nem bolsa vazia.  
Chegar [Ir] a Roma e não ver o Papa.  
Dizem em Roma que a mulher fie e coma.  
Em Roma sê romano.  
Não se fez Roma em um dia.  
Quando estou em Roma, romano sou.  
Quando fores a Roma fala romano.  
Quem burro vai a Roma, burro vai, burro vem.  
Quem língua tem, a Roma vai e [de Roma] vem.

Quem tem boca [língua] vai a Roma.  
Roma e Pavia não se fizeram num dia / Não se fez Roma e Pavia  
num dia.  
Se fores a Roma, faz-te romano.  
Se todos os caminhos vão dar a Roma, também todos os caminhos  
partem de Roma.  
Senhoria de Itália, dom de Espanha, não valem uma castanha.  
Todos os caminhos vão dar [ter] a Roma.  
Uma figa há em Roma para quem [o que] lhe dá[ão] e não toma[m]  
[torna].

**Outros**      A poder de perguntar se chega a Meca.  
Bem te entendo, flamengo, bem te entendo, mas não tenho copas.

## Referências

- ALVES, Manuel A. Costa (1996) *Mudam os Ventos, Mudam os Tempos: o Adagiário Popular Meteorológico*. Lisboa: Gradiva.
- ESTANQUEIRO, António (1996) *A Sabedoria dos Provérbios: as Pessoas e as Instituições nos Provérbios Portugueses*. Lisboa: Editorial Presença.
- MACHADO, José Pedro (1996) *O Grande Livro dos Provérbios*. Lisboa: Editorial Notícias/ colecção Estante Editorial.
- MELLO, Fernando Ribeiro de (1974) *Nova Recolha de Provérbios Portugueses e Outros Lugares-Comuns*. Lisboa: Edições Afrodite, 3ª edição, 1988.
- MOREIRA, António (1996) *Provérbios Portugueses*. Lisboa: Editorial Notícias/ colecção Coisas Nossas.
- REIS, José Alves (1996) *Provérbios e Ditos Populares*. Lisboa, Porto: Litexa Editora.
- SILVA, Agostinho da (1996) *Educação de Portugal*. Lisboa: Ulmeiro/ Obras de A.S., nº 2, 3ª edição.
- SOUTA, Luís (1989) *A Mulher nas Bocas do Povo e na Pena dos Escritores*. Setúbal: Projecto Igualdade de Oportunidades em Educação, ESE de Setúbal-CEE.

## BIBLIOGRAFIA

### I - MULTICULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

AMARO, Álvaro M. & SOUTA, Luís (coord.) (1995) *Multiculturalidade e Educação*. Educação Ensino, nº 10, Maio/Junho (número temático).

ANÍBAL, C. ; FERREIRA, C. & BORGES, R. P. (1995) *Estudo sobre a Integração de Crianças de Minorias Étnicas nas Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Relatório Final*. Câmara Municipal de Lisboa - Departamento de Educação e Juventude/Divisão de Apoio Sócio-Educativo.

BELO, Maria (1991) *Relatório à Comissão de Inquérito do Parlamento Europeu ao Racismo e Xenofobia sobre a Situação em Portugal*. Lisboa [policopiado].

BRITES, Isabel (1992) “Educação Multicultural”. *Jornal da Fenprof*, nº 94, Novembro, pp. 18-19.

BRUTO DA COSTA, Alfredo & PIMENTA, Manuel (coord.) (1991) *Minorias Étnicas Pobres em Lisboa*. Lisboa: Centro de Reflexão Cristã (Departamento de Pesquisa Social) - CML.

CARDOSO, Carlos (1993) “Educação Multicultural: da dimensão docente à dimensão política”. *O Professor*, nº 32 (3ª Série), Maio/Junho, pp. 3-6.

CARDOSO, Carlos (1994) “Diferenciar as pedagogias para promover a igualdade. Porquê?” / “Pedagogias diferenciadas para a Educação Multicultural. Como? (I, II)”, in Mª Eduarda Boal, Mª Cândida Hespanha &

- Manuela Borralho Neves *Para uma Pedagogia Diferenciada*. ME - PEPT/ Cadernos PEPT 2000, nº 9, 1996, pp. 55-57, 59-63.
- CARDOSO, Carlos (1995) “Antropologia e multiculturalismo”. *CIOE*, nº 5, Verão-Outono, pp. 2-5.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996) *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora/ colecção Educação Hoje.
- CASA NOVA, M<sup>a</sup> José Manso (1993) “O meu eu e o do outro - Escola e Educação inter/multicultural”. *A Página*, nº 18, Junho, p. 17.
- CASTRO, Helena & SOLLA, Luisa (1994) “Estudo do Meio a uma só cor...”. *CIOE*, nº 3, Verão-Outono, pp. 6-9.
- CIOE (org.) (1995) *Novos Caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade: Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos*. Setúbal: CIOE - ESE de Setúbal.
- CORREIA, Carlos A. P. & CORREIA, M<sup>a</sup> Celeste (1993) “Apoios educativos e minorias étnicas”. *Noesis*, nº 27, Jun./Jul./Agosto, pp. 39-40.
- CORTESÃO, Luiza & PACHECO, Natércia Alves (1991) “Interculturalismo e realidade portuguesa”. *Inovação*, vol. 4, nº 2-3, pp. 33-44 [publicado com o título: “O conceito de Educação Intercultural: interculturalismo e realidade portuguesa”].
- CORTESÃO, Luiza & STOER, Stephen R. (coord.) (1995) *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural - Relatório Final*. CIIE - FPCE, U. Porto.
- COTRIM, Ana M<sup>a</sup> et al (org.) (1995) *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. ME - SCOPREM/ colecção Educação Intercultural, nº 3.
- COTRIM, Ana M<sup>a</sup> et al (1995) *Educação Intercultural: Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. ME - SCOPREM/colecção Educação Intercultural, nº 4.
- ESTEVES, M<sup>a</sup> do Céu (org.) (1991) *Portugal, País de Imigração*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/ Cadernos IED, nº 22.
- FERNANDES, António Teixeira (1995) “Etnicização e racização no processo de exclusão social”. *Sociologia*, I Série, vol. V, 1995, pp. 7-67.

- GONÇALVES, Manuel *et al* (1995) *Educação Intercultural: Guia do Professor (1º Ciclo)*. ME - SCOPREM/ colecção Educação Intercultural, nº 5.
- GUERRA, Isabel (1993) “Educação Multicultural: em busca de novos caminhos”. *Diálogo Entreculturas*, nº 5, Junho.
- LEITE, Carlinda (1996) “Os desafios de uma escola para todos numa sociedade multicultural”. *Rumos*, nº 11, Julho-Agosto, pp. 8-10.
- LIMA, A. G. Mesquitela (org.) (1995) *Racismo e Xenofobia*. *Ethnologia*, nova série, nº 3-4, Maio/Outubro.
- MACHADO, Fernando Luís (1992) “Etnicidade em Portugal: contrastes e politização”. *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 12, pp. 123-136.
- MACHADO, Fernando Luís (1994) “Imigração, etnicidade e minorias étnicas em Portugal”. *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 16, pp. 187-192.
- MARQUES, Alfredo Santos (1996) “Investigador intercultural: a perplexidade na escolha dos conceitos”. *Multicultural*, nº 6, Inverno-Primavera, pp. 2-4.
- MARQUES, Ramiro (1991) “Adaptar o currículo às diferenças étnicas”. *Diário de Notícias*, 28/7/91, 2º Caderno - Domingo, p. 12.
- MENDES, Carla Marina & SARAIVA, Mª Deolinda (1995) “O interculturalismo”. *Educação Ensino*, nº 11, Novembro, pp. 4-7.
- MIRANDA, Joana (1995) “Olhares sobre os minoritários”. *Discursos*, nº 10, Maio, pp. 143-159.
- MOREIRA, Darlinda (1996) “Multiculturalismo e Educação Matemática”. *ProfMat 96 - Actas*, Associação dos Professores de Matemática, Almada 6 a 9 de Novembro, pp. 25-34.
- NEVES, Manuel (1995) “Multiculturalidade nos cursos nocturnos”. *CIOE*, nº 5, Verão-Outono, pp. 9-10.
- ROCHA TRINDADE, Mª Beatriz (1982) “Sensibilização comunitária numa óptica de interculturalismo em meio de forte emigração”. *Nação e Defesa*, Separata nº 26, Abril-Junho, pp. 73-90.
- ROCHA TRINDADE, Mª Beatriz (1992) “Educazione Pluriculturale nel sud Europa. Lo studio del caso Portoghese”, in Gastone Tassinari *et al* (eds.)

*Scuola e Società Multiculturale: Elementi di Analisi Multidisciplinare*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 341-350.

ROCHA TRINDADE, M<sup>a</sup> Beatriz (1993) “Perspectivas sociológicas da interculturalidade”. *Análise Social*, vol XXVIII (123-124), pp. 869-878.

ROCHA TRINDADE, M<sup>a</sup> Beatriz & MENDES, M<sup>a</sup> Luisa Sobral (1993) “Portugal: a profile of intercultural education”. *European Journal of Intercultural Education*, vol. 4, n<sup>o</sup> 2, pp. 59-65.

ROCHA TRINDADE, M<sup>a</sup> Beatriz & MENDES, M<sup>a</sup> Luisa Sobral (org.) (1996) *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa: Universidade Aberta, CEMRI - ME, Departamento de Educação Básica/ colecção de Estudos Pós-graduados, n<sup>o</sup> 2.

SCOPREM - DGEBS (1992) *Guião Orientador da Elaboração de Projectos Interculturais (Ensino Básico)*. DGEBS - SCOPREM/ Biblioteca de Apoio à Reforma do Sistema Educativo, n<sup>o</sup> 15.

SCOPREM (ed.) (1993) *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: ME, Entreculturas.

SCOPREM (1993) “Projecto Minorias. Ao serviço de uma Educação Intercultural”. *Público*, 17/6/93, Suplemento World Media, p. 48.

SCOPREM (org.) (1996) *Educação para a Tolerância - Actas da Conferência*. ME, SCOPREM/ C. Educação Intercultural, n<sup>o</sup> 5.

SOUTA, Luís (1989) “Educação Multicultural em livros para crianças”. *Diário de Notícias*, 24/12/89, 2<sup>o</sup> Caderno - Domingo, p. 15.

SOUTA, Luís (1991) “A Educação Multicultural”. *Inovação*, vol. 4, n<sup>o</sup> 2-3, pp. 45-52.

SOUTA, Luís (1992) “Educação Multicultural: um imperativo dos nossos dias”. *Educação Ensino*, n<sup>o</sup> 4, Abril, pp. 15-19.

STOER, Stephen R. (1992) “A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais”, in António Nóvoa & Thomas S. Popkewitz (orgs.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa/ colecção Educa Professores, pp. 71-81.

- STOER, Stephen R. (1993) “Educação Inter/multicultural e a escola para todos”. *Correio Pedagógico*, nº 73, Março, pp. 12-13.
- STOER, Stephen R. (1994) “Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica”. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 1, pp. 7-27.
- STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luíza (1995) “Critical inter/multicultural education and the process of transnationalisation: a view from the semiperiphery”. *J. Education Policy*, vol. 10, nº 4, pp. 373-384.
- UNESCO (1995) *Tolerância: Limiar da Paz (Manual Educativo para Utilização das Comunidades e das Escolas)*. UNESCO - Entreculturas.
- Vários (1993) “Multiculturalismo”. *Forma*, nº 47, Dezembro (número temático).
- Vários (1993) *Relatório da Conferência “Estratégias de Sucesso Educativo em Contexto Multicultural”*. Lisboa: ME - Departamento de Educação Básica.
- Vários (1994) *Cadernos de Educação de Infância*, nº 31, Julho-Agosto-Setembro, pp. 8-47 (número temático).
- Vários (1996) “Educação e Diversidade”. *Inovação*, vol. 9, nº 1 e 2 (número temático).
- VERGANI, Teresa (1995) *Excrementos do Sol - a Propósito de Diversidades Culturais*. Lisboa: Pandora.
- VIEIRA, Ricardo (1995) “Mentalidades, escola e pedagogia intercultural”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 4, pp. 127-147.
- VIEIRA, Ricardo (1996) “Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade”, in Raúl Iturra (org) *O Saber das Crianças*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas/ Cadernos ICE, nº 3, pp. 129-155.
- WEMENS, Luís & PAES, Isabel (1992) “A escola e a discriminação racial”, in *Guia anti-racista*. Lisboa: SOS Racismo, pp. 127-130.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993) “Formar os futuros professores para a diversidade cultural”, in Kenneth M. Zeichner *A Formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa/ colecção Educa Professores, nº 3, pp. 73-113.



## II - MINORIAS ÉTNICAS

### AFRICANOS

CUNHA, Isabel Ferin *et al* (1996) *Os Africanos na Imprensa Portuguesa: 1993-1995*. Lisboa: CIDAC.

MACHADO, Fernando Luís (1994) “Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade”. *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 16, pp. 111-134.

PIRES, Rui Pena *et al* (1987) *Os Retornados: um Estudo Sociográfico*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/ Cadernos IED, nº 14.

PIRES, Rui Pena & SAINT-MAURICE, Ana (1989) “Descolonização e migrações: os imigrantes dos PALOP em Portugal”. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº 10/11, p. 203-226.

ROCHA, Elza; AGUALUSA, José Eduardo & SEMEDO, Fernando (1993) *Lisboa Africana*. Rio Tinto: Edições ASA/ colecção O prazer de ler o prazer de olhar.

SIMÕES, Cristina *et al* (orgs.) (1992) *Documentos do Encontro “A Comunidade Africana em Portugal”*. Lisboa: Colibri/ colecção Actas & Colóquios, nº 2.

TINHORÃO, José Ramos (1988) *Os Negros em Portugal: uma Presença Silenciosa*. Lisboa: Editorial Caminho/ colecção Universitária, nº 31.

Vários (1994) *Dinâmicas Multiculturais. Novas Faces Outros Olhares (As Ciências Sociais nos Países de Língua Portuguesa e os Desafios Contemporâneos)*. Lisboa: Edições Cosmos. III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, F.C.Gulbenkian, 4-7 Julho [ICS-UL/ Colecção Estudos e Investigações, 3 volumes].

### Cabo-Verdianos

AMARO, Roque (1986) “Emigração e desenvolvimento em Cabo Verde”. *Economia e Socialismo*, nº 69/70, Dezembro, pp. 129-142.

BANDARRA, Victor (1985) “Cabo-verdianos em Portugal: emigrados em terra de emigrantes”. *África Hoje*, nº 1, Junho, pp. 4-9.

CABEÇADAS, M<sup>a</sup> Helena Reis (1994) “A prevenção das toxicodependências em contexto pluricultural: factores de risco e factores de equilíbrio nas comunidades cabo-verdianas imigradas em Portugal”. *Antropologia Portuguesa*, vol. 12, Departamento de Antropologia - Universidade de Coimbra, pp. 137-153.

CALDEIRA, Isabel (1993) “O Afro-Americano e o Cabo-Verdiano: identidade étnica e identidade nacional”, in Boaventura Sousa Santos *Portugal: um Retrato Singular*. Porto: Afrontamento, pp. 591-628.

CARDOSO, Eduardo Augusto (1989) *O Crioulo da Ilha de S. Nicolau de Cabo Verde*. Lisboa, Praia: ICALP - Instituto Cabo Verdiano do Livro/ colecção Diálogo Convergência.

CARITA, Cristina & ROSENDO, Vasco Nuno (1993) “Associativismo cabo-verdiano em Portugal: estudo de caso da Associação Cabo-verdiana em Lisboa”. *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 13, pp. 135-152.

FERREIRA, Manuel (1967) *A Aventura Crioula*. Lisboa: Plátano Editora, 3<sup>a</sup> edição, 1985.

FILHO, João Lopes (1985) *Defesa do Património Sócio-cultural de Cabo-Verde*. Lisboa: Ulmeiro/ Biblioteca Ulmeiro, nº 18.

FILHO, João Lopes (1995) *Cabo-Verde. Retalhos do Quotidiano*. Lisboa: Caminho/ colecção Universitária.

GONSALVES, Georgette (1989) “A alfabetização das cabo-verdianas”. *Diário de Notícias*, 5/11/89, 2º Caderno - Domingo, p. 15.

GUERRA, Isabel, SAINT-MAURICE, Ana *et al* (1992) *A Comunidade Cabo verdiana em Portugal*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/ Cadernos IED, nº 23.

MARIANO, Gabriel (1991) *Cultura Cabo-verdiana*. Lisboa: Vega/ colecção Palavra Africana.

RODRIGUES, Walter (1989) “Comunidade cabo-verdiana: marginalização e identidade”. *Sociedade e Território*, nº 8, Fevereiro, pp. 96-103.

SAINT-MAURICE, Ana (1997) *Identidades Reconstruídas: Cabo-verdianos em Portugal*. Oeiras: Celta.

### **Guineenses**

MACHADO, Fernando Luís (1991) *Etnicidade em Portugal: aproximação ao caso guineense (Relatório de síntese)*. Lisboa: ISCTE.

MACHADO, Fernando Luís (1996) “Minorias e literacia: imigrantes guineenses em Portugal” in Ana Benavente (coord.) *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian - Conselho Nacional de Educação, pp. 171-238.

KIPP, E. (1994) *Guiné-Bissau: Aspectos da Vida de um Povo*. Mem-Martins: Editorial Inquérito.

### **São Tomenses**

NEVES, Rosa Clara (1995) “Tchiloli de São Tomé: identidade cultural numa nova nação africana”. *CIOE*, nº 4, Inverno-Primavera, pp. 22-24.

## **CIGANOS**

AMIGUINHO, Abílio & PARRA, Josefa (coord.) (1993) *Caracterização Sócio-Demográfica e Cultural da Comunidade Cigana no Alentejo - Relatório de Investigação*. Projecto do Fundo Social Europeu/Iniciativa Comunitária Horizon - Centro Regional de Segurança Social do Alentejo.

BRAGA, Isabel M. R. Mendes Drumond (1992) “Para o estudo da minoria cigana no Portugal quinhentista”. Separata de *Brigantina*, Bragança, vol.XII, nº 4, Out-Dez, pp. 29-47.

BATAILLARD, M. Paul (1884) “Les Gitanos d'Espagne et les Ciganos de Portugal: à propos de la question de l'importation des métaux en Europe par les Tsiganes”, in *Congrès International d'Anthropologie et d'Archéologie Préhistoriques, Compte Rendu de la Neuvième Session à Lisbonne, 1880*. Lisbonne, pp. 483-518.

- CALDAS, Hotelinda Prazeres *et al* (1988) *Estudo da População Cigana no Distrito de Lisboa. Escolarização da Criança Cigana*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia.
- CASTRO, Alexandra (1995) “Ciganos e habitat: entre a itinerância e a fixação”. *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 17, pp. 97-111.
- COELHO, Francisco Adolfo (1892) *Os Ciganos de Portugal*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- COELHO, Francisco Adolfo (1884) “Les Ciganos: à propos de la communication de M.P.Bataillard”, in *Congrès International d'Anthropologie et d'Archéologie Préhistoriques, Compte Rendu de la Neuvième Session à Lisbonne, 1880*. Lisbonne, pp. 667-681.
- CORREIA, Gertrudes (1986) “Aspectos sociais da comunidade cigana de Évora”, in Raquel Soeiro de Brito (coord.) *Estudos de Homenagem a Mariano Feio*. Lisboa: INIC, pp. 491-518.
- CORTESÃO, Luiza & PINTO, Fátima (orgs.) (1995) *O Povo Cigano: Cidadãos na Sombra. Processos Explícitos e Ocultos de Exclusão*. Porto: Afrontamento/ colecção Textos, 27.
- COSTA, Elisa M<sup>a</sup> Lopes da (1994) “Formação de mediadores ciganos”. *CIOE*, nº 2, Inverno-Primavera, pp. 7-9.
- COSTA, Elisa M<sup>a</sup> Lopes da (1995) *Os Ciganos: Fontes Bibliográficas em Portugal*. Madrid: Editorial Presencia Gitana/ colecção Interface.
- COSTA, Elisa M<sup>a</sup> Lopes da (1996) *O Povo Cigano em Portugal, da História à Escola: um Caleidoscópio de Informações*. Setúbal: CIOE - ESE Setúbal.
- COSTA, Elisa M<sup>a</sup> Lopes da (1996) “Os mediadores ciganos da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa”. *Multicultural*, nº 7, 2º semestre, pp. 4-6.
- COSTA, Elisa M<sup>a</sup> Lopes da (1997) *O Povo Cigano entre Portugal e Terras de Além-Mar (Séculos XVI-XIX)*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- DRUTS, Efim (1991) “Ciganos: a História de um povo sem História”. *História*, nº 138, Março, pp. 82-91.
- ENGUITA, Mariano Fernandez (1996) “Etnicidade e escola: o caso dos ciganos”. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6, pp. 5-22.

- FIGUEIRAS, Isilda (1979) *Ciganos: Subsídio para uma Bibliografia Temática*. Coimbra: Museu e Laboratório Antropológico da Universidade Coimbra.
- FONSECA, Isabel (1995) *Enterrem-me em Pé: a Longa Viagem dos Ciganos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FRASER, Angus (1992) *The Gypsies*. Oxford: Blackwell/ The Peoples of Europe, 2<sup>nd</sup> edition, 1995.
- GRANGÉ, Jean-Christophe (1992) “O fim da viagem”. *Grande Reportagem*, nº 15, Junho, pp. 70-78.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1987) *A Escolarização das Crianças Ciganas e Viajantes*. Comissão das Comunidades Europeias - ME, Departamento de Programação e Gestão Financeira/ Série Documentos, 1994.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1989) *Ciganos e Itinerantes*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia.
- MACHADO, Paulo Filipe (1994) “A presença cigana em Portugal, um caso de exclusão secular”. *Mediterrâneo*, nº 4, Junho-Julho, pp. 53-68.
- MAIA, E. Leão (1978) *O Testamento Mágico dos Ciganos*. Lisboa: Vega.
- MATEUS, Elisabete (1996) “O papel da mediação no Programa de Promoção Social de Ciganos”. *Multicultural*, nº 7, 2º semestre, pp. 2-3.
- MESQUITA, J. L. (1972) *O Problema da Integração do Cigano...* Braga: Editorial Franciscana.
- NUNES, Olímpio (1981) *O Povo Cigano*. Porto: Apostolado da Imprensa/ colecção O Homem na História, nº 2.
- NUNES, Olímpio (1989) “E escolarização das crianças ciganas”. *O Professor*, nº 116, Fevereiro, pp. 33-43.
- NUNES, Olímpio (1990) “A cultura cigana”. *Escola Democrática*, ano X, nº 3, pp. 14-20.
- PEIXOTO, Rocha (1990) *Etnografia Portuguesa*. Lisboa: Dom Quixote/ colecção Portugal de Perto, nº 20 [cap. Os ciganos em Portugal, pp. 44-51].

PRADO, Alfredo (1993) “Ciganos: discriminação em forma de lei”. *Câmbio* 16, nº 1150, 6/12/93, pp. 82-84.

RAMÍREZ-HEREDIA, Juan de Dios (1971) *Nós, os Ciganos*. Braga: Editorial Franciscana/ colecção Pastoral, nº 8, 1974.

REIS, Fernanda, MARQUES, Cesarina *et al* (1995) *A Comunidade Cigana da Área da Diocese de Lisboa*. Lisboa: Secretariado Diocesano de Lisboa - Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos.

SERRA, João Pavão (1986) *Filhos da Estrada e do Vento. Contos e Fotografias de Ciganos Portugueses*. Lisboa: Assírio e Alvim.

TORRES, Ruy d' Abreu (1971) “Ciganos”, in Joel Serrão (dir.) *Dicionário de História de Portugal*, vol. I. Lisboa: Iniciativas Editoriais, pp. 582-583.

Vários (1988) “Les 'ciganos' au Portugal”. *Études Tsiganes*, nº 4, pp.4-13.

VASCONCELOS, José Leite de (1928) “De como se chamam os ciganos”, in *Antroponímia Portuguesa*, Livº II, cap. X, Lisboa: Imprensa Nacional, pp. 421-426.

VASCONCELOS, José Leite de (1958) *Etnografia Portuguesa: Tentame de Sistematização*, vol.IV. Lisboa: Imprensa Nacional [cap. IV “Ciganos”, pp. 351-419].

VICENTE, Gil (1521) “Auto das ciganas”, in *Copilaçam de Todalas Obras de Gil Vicente*, volume II. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, pp. 488-495.

VIEGAS, Alberto & SILVA, José João Sá (1993) *Ciganos: Álbum de Fotografias*. Lisboa: Colibri/ colecção Sociedade & Quotidiano.

## INDIANOS

ÁVILA, Patrícia & ALVES, Mariana (1993) “Da Índia a Portugal - trajectórias sociais e estratégias colectivas dos comerciantes indianos”. *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 13, pp. 115-133.

BASTOS, Susana T. Pereira (1990) *A Comunidade Hindu da Quinta da Holandesa: um Estudo Antropológico sobre a Organização Sócio-espacial da Casa*. Lisboa: LNEC.

BOAS, M<sup>a</sup> Adelina Villas (1996) "The role of Indian immigrant families in their children's literacy acquisition", in Don Davies and Vivian Johnson (eds.) *Crossing Boundaries: Multi-national Action Research on Family-School Collaboration*. Report n<sup>o</sup> 33 Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, pp. 69-97.

MALHEIROS, Jorge Macaísta (1996) *Imigrantes na Região de Lisboa: os Anos da Mudança*. Lisboa: Colibri.

MARTINHO, João *et al* (1990) *Indianos em Portugal: que inserção?* Lisboa: ISCTE.

## MACAENSES

CABRAL, João Pina & LOURENÇO, Nelson (1993) *Em Terra de Tufões: Dinâmicas da Etnicidade Macaense*. Instituto Cultural de Macau/ colecção Documentos e Ensaios, n<sup>o</sup> 6.

## III - BASES DE DADOS

*Pré-caracterização do Estado das Etnias no 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico*. Relatório Técnico. Ministério da Educação - Gabinete do Ministro, Setembro de 1991.

*Base de Dados Entreculturas I* (Início do ano lectivo 1992-93). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ colecção Educação Intercultural, Julho 1993.

*Base de Dados Entreculturas II* (Final do ano lectivo 1992-93). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ colecção Educação Intercultural, Fevereiro 1995.

*Base de Dados Entreculturas III e IV* (Ano lectivo 1993-94). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ colecção Educação Intercultural, Maio 1995.

*Base de Dados Entreculturas V* (Sucesso escolar/Grupos culturais 1992-93 e 1993-94). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ colecção Educação Intercultural, 1995.

*Base de Dados Entreculturas VI* (Sucesso escolar/Grupos culturais 1994-95). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural/ colecção Educação Intercultural, Novembro 1996.

#### IV - SONDAGENS

“Os sinais do racismo em Portugal”. *Público*, 11/5/92, pp. 1-3.

“Nós e 'eles'/Racismo português suave”. *Expresso-revista*, 5/9/92, pp. 6R-11R.

“A face escondida do racismo”. *Público*, 2/8/95, pp. 1-5.

“Educação de Infância: os serviços que temos, os serviços que queremos”. *Pais & Filhos*, nº 59, Dezembro 1995, pp. 48-52.

“Portugueses querem prisão perpétua”. *Diário de Notícias*, 3/10/96, p. 18.

“Português feliz”. *Expresso-revista*, 23/11/96, pp. 42-54.

FRANÇA, Luís de (coord.) (1993) *Portugal, Valores Europeus. Identidade Cultural*. Lisboa: IED, pp. 53-55.

#### Nota

Esta listagem bibliográfica não inclui trabalhos académicos, designadamente teses de mestrado ou doutoramento, nem comunicações apresentadas em congressos e seminários.



## XXII

### LEGISLAÇÃO

**Despacho Normativo nº 63/91** de 18/2. DR nº 60, I Série–B, 13/3/91.

Cria o *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*.

**Resolução do Conselho de Ministros nº 38/93** de 8/4. DR nº 113, I Série–B, 15/5/93.

Cria o *programa de apoio à integração social e profissional de imigrantes e minorias étnicas*.

**Despacho 170/ME/93** de 20/7. DR nº 183, II Série, 6/8/93.

Cria o *Projecto de Educação Intercultural*, no âmbito do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Entreculturas), a decorrer durante dois lectivos (1993-95), em 30 escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico.

**Despacho conjunto** de 23/9/93 dos Ministérios da Administração Interna, da Educação, das Obras Públicas, Transportes e Comunicações, da Saúde e do Emprego e da Segurança Social. DR nº 239, II Série, 12/10/93.

Cria uma *Comissão Interdepartamental para a integração dos imigrantes e minorias étnicas*.

**Parecer nº 1/94** do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Pré-escolar em Portugal. DR nº 135, II Série, 14/6/94.

O ponto 4.9 – Integração de grupos específicos – refere que a *educação intercultural* «irá atravessar todos os níveis de ensino dos países da Comunidade Europeia com uma intensidade crescente, exigindo assim mais atenção».

**Despacho 78/ME/95** de 8/8. DR nº 211, II Série, 12/9/95.

Cria a 2ª fase do *Projecto Intercultural*: alargando para 52 a rede de escolas envolvidas, incluindo agora a região Centro (3 escolas) e o Alentejo (2 escolas), ao mesmo tempo que prolonga o projecto para mais dois anos.

**Decreto-lei nº 296-A/95** de 17 de Novembro. DR nº 266, I Série-A, suplemento, 17/11/96 – Lei Orgânica do Governo (artº 6º, nº 7).

Cria a figura do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros.

**Decreto-lei nº 3-A/96** de 26 de Janeiro. DR nº 22, I Série-A, 26/1/96.

Define as competências do *Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas*. No preâmbulo deste diploma explicita-se a relevância particular da educação na tarefa de integração e protecção de imigrantes e minorias étnicas.

O cargo de Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas é exercido por José Leitão.

**Resolução do Conselho de Ministros nº 175/96** de 12/9. DR nº 243, I Série-B, 19/10/96.

Cria o *Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos*, órgão de consulta a funcionar da dependência do Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, com o objectivo de «a) Proceder a uma análise pormenorizada das dificuldades relativas à inserção dos ciganos na sociedade portuguesa; b) Elaborar um conjunto de propostas que permitam contribuir para a eliminação de situações de exclusão social».

O grupo de trabalho, presidido pelo Alto Comissário e do qual fazem parte representantes de sete ministros, Associação Nacional de Municípios, Associação Nacional de Freguesias e Obra Nacional para a Promoção dos Ciganos, deverá apresentar relatório no prazo de três meses com propostas de «acções concretas a desenvolver pelo Governo, autarquias e sociedade civil».

**Resolução do Conselho de Ministros nº 46/97** de 6/3. DR nº 68, I Série-B, 21/3/97.

Aprova o relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos (criado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 175/96) e cria um grupo de trabalho de acompanhamento das propostas apresentadas nesse relatório.

**Portaria nº 944/91** de 17 de Setembro. DR nº 214, I Série-B, 17/9/91.

Cria o curso de *Mestrado em Relações Interculturais* da Universidade Aberta.

**Despacho 161/R/94** de 11/8. DR nº 194, II Série, 23/8/94.

Reestrutura e actualiza o plano de estudos do Mestrado em Relações Interculturais da Universidade Aberta.

**Resolução 3/SC/SG/96.** DR nº 112, II Série, 14/5/96.

Define o regulamento do curso de *Mestrado em Ciências da Educação*, área de especialização em *Educação e Diversidade Cultural*, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## **XXIII**

### **ORGANIZAÇÕES MULTICULTURAIS**

#### **NACIONAIS**

**Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas**

Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 86, 8º – 1070 Lisboa  
Tel 21 7210210 Fax 21 7271143.

**Associação de Professores para a Educação Intercultural**

Rua Pinheiro Chagas, 17, 1º – 1050 Lisboa  
Tel. 21 3575445 Fax 21 3153404.

**CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto  
Rua do Campo Alegre, 1055-4150 Porto  
Tel. 226098441 Fax 226005883

Apoia vários projectos de investigação e intervenção na área da educação inter/multicultural.

**Conselho Municipal das Comunidades Imigrantes e das Minorias Étnicas**

Câmara Municipal de Lisboa  
Rua António Mª Cardoso, nº 60, 2º – 1200 Lisboa  
Telefone: 21 3430126 Fax: 21 3460081.

**Conselho Municipal das Comunidades Étnicas e de Imigrantes**

Câmara Municipal da Amadora  
Av. das Forças Armadas, 1 – 2700 Amadora  
Telefone: 21 4369082 Fax: 21 4934662.

**Conselho Português para os Refugiados - CPR**

Rua Viriato, 27, 2º A – 1000 Lisboa

Tel. 21 3159847 Fax 21 3537692.

**CIOE - Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Estefanilha – 2910-504 Setúbal

Tel. 265710800 Fax 265710810 E-mail: esetbl@ese.ips.pt

CIOE na INTERNET: <http://www.eset.pt/cioe>

Edita o boletim *Multicultural* (semestral; 1º número: Verão-Outono 1993).

**EntreCulturas - Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural**

Ministério da Educação: Rua Pinheiro Chagas, 17, 2º Esqº – 1050 Lisboa

Tel. 21 575341/3153245 Fax 21 3153404

Edita o boletim *Diálogo Entreculturas* (1º número: Junho 1992).

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

Universidade do Porto

Rua de Campo Alegre, 1055 – 4150 Porto

Tel. 22 6098441 Fax 22 6079726

Ministra o curso de Mestrado em Ciências da Educação - área de especialização em Educação e Diversidade Cultural.

**Frente Anti-Racista**

R. Rodrigo da Fonseca, 56, 2º – 1250 Lisboa

Tel. 21 3879124/3863375 Fax 21 3863221.

**Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares/ Almada**

Via Rápida da Caparica

Quinta da Arreinela de Cima

Pragal – 2800 Almada

Tel. 21 2956107 Fax 21 2940483

Ministra o curso de Licenciatura em Ciências da Comunicação e Desenvolvimento Intercultural.

**SOS Racismo**

Av. Guerra Junqueiro, 19, 5º Esqº – 1000 Lisboa Codex

Tel. 21 8464055 Fax 21 8409628 E-mail: sos.racismo@imagine.pt

Edita *Boletim SOS Racismo*.

**Universidade Aberta**

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais

Palácio Ceia, Rua da Escola Politécnica, 147 – 1250 Lisboa

Tel. 21 3972334 Fax 21 39733296 E-mail: mbrt@univ-ab.pt

Ministra o curso de Mestrado em Relações Interculturais.

**Universidade Católica Portuguesa**

Faculdade de Ciências Humanas - Departamento de Ciências  
Psicopedagógicas

Palma de Cima – 1600 Lisboa

Tel. 21 7214000 Fax. 21 7271700

Ministra o curso de Mestrado em Ciências da Educação - área de  
especialização em Educação Intercultural.

**INTERNACIONAIS****Center for Multicultural Education**

EUA: University of Washington, College of Education, 110 Miller, Box  
353600, Seattle, Washington 98195-3600, USA

Tel. 00-1-206/543-3386 Fax 00-1-206/543-8439 E-mail  
jbanks@u.washington.edu

**CERES - Centre for Education in Racial Equality in Scotland**

Escócia: Charteris Floor 2 Rm 19, Moray House Institute of Education,  
Holyrood Road, Edinburgh EH8 8AX, Scotland

Tel. 00-44-131/557 6371 Fax 44-131/557 4962 E-mail: [ceres@mhie.ac.uk](mailto:ceres@mhie.ac.uk)

CERES na INTERNET: [www.mhie.ac.uk/~ceres/index.html](http://www.mhie.ac.uk/~ceres/index.html)

**CITE - Council for Intercultural Teacher Education**

EUA: Brad West, Michigan State University, 116-S Erickson hall, East  
Lansing, MI 48824, USA

Tel. 00-1-517/353-0628.

**Educational Materials & Service Center**

EUA: 144 Railroad Avenue, Suite 107, Edmonds, WA 98020, USA

Tel. 00-1-206/775-3582

Edita a newsletter *Multicultural Leader* (trimestral).

**Intercultural Education and Teacher Education**

Holanda: ATEE (Association for Teacher Education in Europe) - SWG  
(Standing Working Group) 5

Edita a newsletter *Network News* (1º número: Dezembro 1991)

Erik De Vreede (editor): Menno van Coehoornstraat 3, NL-9801 EW  
ZUIDHORN, Nederland. Tel. 00-31-50/636613 Fax. 31-50/636614 E-mail:  
[e.de.vreede@ppsw.rug.nl](mailto:e.de.vreede@ppsw.rug.nl)

**IDRA - Intercultural Development Research Association**

EUA: 5835 Callaghan Road, Suite 350, San Antonio, TX 78228-1190, USA  
Tel. 00-1-210/684-8180 Fax 1-210/684-5389

Tem como destinatários potenciais a comunidade Hispânica.e como objectivo a «educação dos imigrantes recentes».

Edita *IDRA Newsletter*.

**IAIE - International Association for Intercultural Education**

Suécia: c/o Lars Stensborg, Köpmangatan 7, S-151 71 Södertälje, Sweden

Tel./Fax 00-1-46/8-550 100 81 E-mail: iaie@lix.oxbacksskolan.se

IAIE é uma organização independente de profissionais (mais de 450 associados) interessados no desenvolvimento e implementação da educação intercultural.

Edita *European Journal of Intercultural Studies*, distribuído pela Carfax, com o apoio da Comissão Europeia.

**MERC - Multicultural Education Resources Centre**

Inglaterra: c/o Denbigh Junior School, Denbigh Road, Luton LU3 1NS  
Luton 507757

**NAME - National Association for Multicultural Education**

EUA: Arlington, VA 703/243-4525, USA

Edita a newsletter *NAME News* e a revista *Multicultural Education* (trimestral; 1º número: Summer 1993):

Caddo Gap Press - 3145 Geary Boulevard, Suite 275, San Francisco, California 94118; Tel. 00-1-415/750-9978.

**SIETAR - International Society for Intercultural Education, Training and Research**

EUA: 1505 Twenty-second Street, N.W., Washington, DC 20037, USA

Tel. 00-1-202/296-4710 Fax 1-202/296-4714.

Edita a newsletter *Communiqué* e *The International Journal of Intercultural Relations* (trimestral).



## O AUTOR

Luís Souta nasceu em 1952, em Belmonte é licenciado em Antropologia pela Universidade Técnica, Mestre em *Social Education* pela Universidade de Boston e doutorando em Antropologia da Educação do ISCTE.

Docente desde 1976, foi professor efectivo do ensino preparatório antes de ingressar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal em 1986.

Considerado um dos pioneiros da Educação Multicultural no nosso país: responsável pela introdução, em 1987, das questões da multiculturalidade na componente lectiva nos cursos de formação inicial de professores na ESE de Setúbal; esteve na génese de um dos primeiros projectos multiculturais de investigação-acção numa escola do ensino primário, em 1989; co-fundador do Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação em 1991, de cujo boletim *Multicultural* é editor desde 1993. Foi um dos sócios fundadores da Associação de Professores para a Educação Intercultural, sendo membro da comissão pedagógica do seu centro de formação. Manteve, durante um ano, uma rubrica sobre Multiculturalidade e Educação no jornal *a Página*. Nestes últimos dez anos, em que tem centrado fundamentalmente a sua actividade lectiva e de investigação em torno das temáticas da multiculturalidade, tem realizado dezenas de conferências e comunicações em encontros e seminários, em Portugal e no estrangeiro, a convite das mais diversas organizações de professores.

Luís Souta é ainda vice-Presidente da Associação Portuguesa de Antropologia. A Profedições publicou dois livros seus em 1995 *A Escola da Nossa Saudade* e *Escolas Superiores de Educação, Ensino Politécnico e Formação de Professores: uma década de debates, algumas polémicas e crítica que baste*.



## A OBRA

Portugal é cada vez mais uma sociedade multi-cultural. Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos, nacionais e até religiosos.

A problemática multi-cultural coloca-se com enorme acuidade no sistema escolar português, onde os professores estão hoje directamente confrontados com a promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar no seio da qual as minorias étnico-culturais têm uma presença cada vez mais forte e ineludível. A população estudantil, numa escolaridade obrigatória de nove anos, é cada vez menos homogénea e mais plural.

O livro **Multiculturalidade & Educação** de Luís Souta, assente numa sólida documentação empírica, confronta-nos com estas novas realidades da sociedade portuguesa, num contexto europeu e internacional caracterizado por profundas mudanças. Este é um dos raros livros editados em português sobre esta temática.

A obra inclui vinte textos, divididos por seis capítulos – Emergência de Sociedades Multiculturais, Políticas Multiculturais, Estratégias Multiculturais, Racismo e Exclusão, Projectos Multiculturais e Recursos Multiculturais. Este último capítulo inclui um vasto acervo de materiais sobre o adagário multicultural (em torno das minorias étnico-culturais e dos estrangeiros), bibliografias, bases de dados, sondagens, legislação e organizações multiculturais. A Profedições havia já publicado dois livros do mesmo autor *A Escola da Nossa Saudade*, um conjunto de trinta e três *short stories* sobre a primária e o liceu de outros tempos e *Escolas Superiores de Educação, Ensino Politécnico e Formação de Professores: uma década de debates, algumas polémicas e crítica que baste*, uma análise institucional de um fenómeno mal conhecido, o regime de “instalação” das Escolas Superiores de Educação da rede pública do ensino politécnico.



